

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI.

März 1905.

Heft 3.

Lehrertagsnotizen.

Aus einer in dieser Nummer veröffentlichten Chicagoer Korrespondenz ist ersichtlich, dass die Vorbereitungen für den nächsten Lehrertag im besten Gange sind. Die Chicagoer Universität öffnet uns ihre Tore, ein Bürgerausschuss, dessen Kern die Herren Dewes, Mannhard, Prof. von Klentze und Schmidhofer bilden, ist mit der Ausarbeitung und Durchführung eines Planes zur Unterhaltung der Gäste beschäftigt. Wir können den Mitgliedern des Lehrerbundes genussreiche Tage in Aussicht stellen.

* * *

Ein gutbesuchter, erspriesslicher Lehrertag muss unter allen Umständen zustande kommen. Wer seine Berufspflichten ernst auffasst, wer mit dem Streben und Wirken des Lehrerbundes einverstanden ist, sollte sich nur durch zwingende Gründe vom Besuche des Lehrertages abhalten lassen. Eine schwache Beteiligung dürfte das Weiterbestehen des Nationalen D. A. Lehrerbundes ernstlich gefährden.

* * *

Wir hoffen, in der Aprilnummer das vollständige auf drei Hauptversammlungen berechnete Programm veröffentlichen zu können. Vorträge bzw. Referate sind in Aussicht gestellt von den Herren Prof. Cutting, Florer und Kern, Seminardirektor Griebisch, Supt. Woldmann und

Herrn Huber. Für vier Vorträge ist noch Raum. Wir richten wiederholt die dringende Bitte an diejenigen, die bereit und geneigt sind, ihr Wissen und Können in den Dienst unserer Sache zu stellen, sich mit dem Präsidenten des Lehrerbundes, Herrn B. A. Abrams, Milwaukee, oder mit dem Bundessekretär, Herrn Alexius Mueller, Lockport, N. Y., sofort in Verbindung zu setzen.

* * *

„Auf wie viel Teilnehmer am Lehrertage dürfen wir zählen?“, fragt ein Mitglied des Chicagoer Ortsausschusses. Unsere Antwort lautet: Cincinnati stellt sechzig Teilnehmer, Cleveland bleibt hinter Cincinnati nicht zurück, Milwaukee sollte mit Leichtigkeit eine Schar von fünfzig entsenden, Indianapolis dreissig; Toledo, Columbus, Buffalo und Erie zusammen nicht weniger; Baltimore und die übrigen östlichen Städte sollten gut vertreten sein. Die alten bewährten Freunde des Lehrerbundes in diesen Städten sollten mit dem Vorstande des Lehrerbundes dafür sorgen, dass die Wirklichkeit nicht allzuweit hinter diesen vielleicht etwas kühnen Erwartungen zurückbleibt. Chicago gibt sich nicht gern mit Kleinigkeiten ab.

Lehrproben zum deutschen Unterricht nach konkreter Methode.

Von Dr. Arthur Altschul, San Francisco.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

II.

Grammatik in der Volksschule. *)

Die drei Formen der zweiten Person in Pronomen, Verbum und Possessivum.

Der im Folgenden behandelte Lehrstoff ist nicht etwa in einer einzigen Stunde durchzunehmen, sondern er ist über eine ganze Anzahl von Stunden zu verteilen; jeder der Abschnitte, in die ich sie eingeteilt habe, ist hinreichend für eine ganze Grammatiklektion, die ja in der Regel nur einen Teil der deutschen Unterrichtsstunde ausfüllen wird.

*) Während der Aufsatz, der hier zum Abdrucke kommt, sich ausschliesslich an Lehrer des Deutschen wendet, die im Verkehr mit ihren Schülern natürlicherweise die Anredeform „du“ gebrauchen, wird auch der Lehrer des Deutschen an einer Sekundärschule oder einem College mancherlei Anregung daraus schöpfen können, wenn er auch von der Form „Sie“ ausgehen muss; nicht minder auch der Lehrer, der sich grundsätzlich oder der Umstände halber bei der Einübung der Grammatik des Englischen bedient.

Anm. der Red.

1. "du" und "ihr".

(Man muss sich denken, dass die Klasse erst seit wenigen Stunden das Studium des Deutschen begonnen hat; die Schüler kennen bereits die persönlichen Fürwörter im Nominativ, aber von der zweiten Person nur erst die Form "du".)

Wer sitzt hier? (Auf John deutend.) Du sitzt hier. Wer sitzt hier? (Mit einer Armbewegung die ganze Klasse bezeichnend.) Ihr sitzt hier. (Zu verschiedenen Schülern:) Du bist ein Schüler. Du bist ein Schüler. Du bist ein Schüler. (Mit derselben Armbewegung — und hier mag die Bemerkung angebracht werden, dass dergleichen untechnische Erklärungskunstgriffe, an Stelle von grammatischen Auseinandersetzungen und Kunstausdrücken verwandt, öfters sehr nützlich sein können.) Ihr seid alle Schüler. Du, ihr; du, ihr. Ich sage "du" zu John. John, du sitzt hier. Ich sage "du" zu Mary. Mary, du sitzt hier. Aber zu John und Mary sage ich "ihr". John und Mary, ihr sitzt hier. Fritz und Wilhelm, ihr habt Bücher. Mary, du kannst singen; Ruth, du kannst singen; Mary und Ruth, ihr könnt singen. (Mit Armbewegung:) Ihr sitzt alle hier; ihr habt alle Bücher; ihr könnt alle singen. Mary, do you understand it? — I don't know. — Well, tell John that he can sing. — John, du kannst singen. — Now tell John and Fritz that they can sing. — John und Fritz, du kannst singen. — Nein, nein. "John, du kannst singen", gut; aber "John und Fritz, du kannst singen" (schüttelt den Kopf). What did I say when I did this (macht die Armbewegung)? Well, Anna! — Ihr könnt singen. — Gut. Ihr könnt singen. Mary, tell all the other scholars that they can sing. — Ihr könnt singen. — (Noch mehrere andere Schüler müssen die Klasse mit denselben Worten anreden und dabei auch die den Plural bedeutende Geste ausführen. Dies wird dann variiert, indem verschiedene Schüler einen und dann zwei Mitschüler folgendermassen anreden müssen: "(Patrick,) du sitzt hier. (Fritz und Wilhelm,) ihr sitzt hier". Der Lehrer schreibt hierauf an die Wandtafel:

du sitzt hier	ihr sitzt hier
du hast ein Buch	ihr habt Bücher
du kannst singen	ihr könnt singen.

Hierauf zeichnet er über der linken Kolumne, anstatt der Überschrift "Singular", das Bild eines kleinen Jungen, und über der rechten Kolumne das Bild von zwei oder mehr Kindern. Er liest dann vor, indem er bei jedem Satz mit dem Finger auf das betreffende Bild deutet. Er lässt dann einige Schüler dies wiederholen, wobei sie auch die Geste nicht vergessen dürfen. Mary, ich habe ein Buch; John hat auch ein Buch; haben wir Bücher? — Ja, ... (Der Lehrer sieht auf das an der Wandtafel Geschriebene, um anzudeuten, dass Mary den Rest ihrer Antwort dort suchen soll.) ... ihr habt Bücher. — Ruth, ich kann singen, und Patrick kann singen; können wir singen? — Ja, ihr könnt singen. — Und Wilhelm kann auch singen. Können wir alle drei singen? — Ja, ihr könnt alle drei singen. — Who will ask another question of the same kind? Anna! — Ruth, da ist Mary, und hier bin ich; sitzen wir hier? — Ja, ihr sitzt hier. — Very good. (Der Lehrer schreibt an die Tafel, links: "Habe ich ein Buch? Ja, du hast ein Buch" und rechts: "Haben wir Bücher? Ja, ihr habt Bücher." Darauf lässt er die Schüler alles an der Tafel stehende abschreiben.) Sitzt ihr alle in der Schule? John! — Ja, wir sitzen alle in der Schule. — Fritz, kannst du singen? — Ja, ich kann singen. — Könnt ihr alle singen? — Ja, wir können alle singen.

2. "Sie."

(Für die Anfangsfragen des Folgenden ist vorausgesetzt, dass wenigstens ein Mitglied der Klasse den Unterschied von "du" und "Sie" schon beherrscht.)

Anna, habe ich ein Buch in der Hand? — Ja, Sie haben ein Buch in der Hand. — Mary, habe ich ein Buch in der Hand? — Ja, du hast ein Buch in der Hand. — Wrong. Anna! — Ja, Sie haben eine Buch in der Hand. — Anna, tell Mary that she is here, and then tell me that I am here. — Du bist hier; Sie sind hier. — Tell us that we can sing. — Du kannst singen; Sie können singen. — That we have a book. — Du hast ein Buch; Sie haben ein Buch. — You don't use the same words in speaking to Mary, and in speaking to me? — No, Sir. — What word did Anna use in speaking to Mary? John! — Du. — And in speaking to me? — Sie. — Do both words mean the same? Ruth! — Yes. — Translate. — You. — Anna, what would you say in speaking to Ruth? — Du. — To Fritz? — Du. — To John? — Du. — To Miss Smith? (Eine Lehrerin.) — Sie. — To Mr. Müller? (Der Schuldirektor.) — Sie. — Well, who can tell me when we say "Sie"? John! — When we speak to somebody who is older than we. — Well, then I suppose Anna says "Sie" to her father. Do you, Anna? — No. — To your mother? — No. — To any of your relatives? — No. — Well, John! — We say "Sie" when we speak to a stranger. — That is better; but it is not right yet. What kind of a word is "Sie"? Fritz! — A polite word. — Yes, you may say so; only that does not mean that the other word is rude; "du" is what we call a familiar word. "Mr. Wagner" is a polite form of address; but you don't say "Mr. Wagner" to your father; you say "father"; that is a familiar way of speaking. Now in German, when you speak to a person whom you would address as Mr. So-and-so, or Mrs. So-and-sa, or Miss So-and-so, you say "Sie"; but when you speak to a person whom you would address in a familiar way, as "father" or "mother" or "Paul" or "Bertha", then you say "du". *) Well, for the present the main thing to remember is, that I always say "du" to one of you, and "ihr" to two or more of you, and that you must always say "du" and "ihr" to each other, but "Sie" to me.

(Der Lehrer fügt hierauf der noch an der Wandtafel stehenden, in 1. mitgeteilten Tabelle als dritte Kolumne hinzu "Sie sitzen hier, Sie haben Bücher, Sie können singen", und zeichnet über der neuen Kolumne das Bild eines Herrn.)

Wilhelm, wer bin ich? — Sie sind der Lehrer. — Gut, Wie heiße ich? Ruth! — Sie heißen Herr — Wieviele Hände habe ich? John! — Sie haben zwei Hände. — Wo sitze ich? Fritz! — Sie sitzen am Tisch. — Kann ich deutsch sprechen? Mary! — Ja, Sie können deutsch sprechen. — Tell Fritz that he can speak German. — Fritz, Sie können deutsch sprechen. — Do you call him Mr. Wagner? — Oh! Fritz, du kannst deutsch sprechen.

Tell me something about myself. Wilhelm! — Sie haben ein Buch in der Hand. — Mary! — Sie können lesen und schreiben. — John! — Sie sitzen auf einem Stuhl.

Wilhelm, call one of the other scholars by his name, and tell him that he can write; and then tell me that I can write. — Patrick, du kannst schreiben; Herr, Sie können schreiben. — Ruth, say in the same way: "Where are you?" — Anna, wo bist du? Herr, wo sind Sie? — Wilhelm, say: "Why don't you come?" — John, warum kommst du nicht? Herr, warum kommen Sie nicht?

Now I want you to say something first to one other scholar, then to two scholars, then to me. John, say: "You are here." — Patrick, du bist hier; Mary

*) Diese Regel dürfte fürs erste genügen, obgleich sie in ihrer zweiten Hälfte bedeutende Ausnahmen erleidet: Freunde und Bekannte reden oft einander, und Vorgesetzte reden oft ihre Untergebenen (Schüler, Soldaten, Arbeiter, Dienstboten u. s. w.) als "Fritz", "Müller" u. s. w., aber zugleich mit "Sie" an.

und Ruth, ihr seid hier; Herr, Sie sind hier. — Gut. Anna, say: "What have you there?" — Caterina, was hast du da? Fritz und Wilhelm, was habt ihr da? Herr, was haben Sie da?

3. "sie" und "Sie".

Ruth, translate "sie kommt". — You come. — No! Sie kommt. "Da ist die Frau; sie kommt." — She comes. — Correct. Translate "sie geht". — She goes. — "Sie kommen". — You come. — Yes; but may it not mean something else? "Ich komme, wir kommen; er kommt, sie kommen." — They come. — Yes. "Sie kommen" may mean "they come", or it may be the polite expression for "you come". Wilhelm, translate "SIE". — You or they. — Is that all? Anna! — You, or they, or she. — Yes. (Hierauf schreibt der Lehrer folgendes an die Wandtafel:

sie, sie, Sie.

she they you

Hier steht sie: Here she stands.

Hier stehen sie: Here they stand.

Hier stehen Sie: Here you stand.

Sie stehen hier: { They stand here
or
You stand here.

Dies wird von den Schülern abgeschrieben. Darauf schreibt der Lehrer noch folgende Sätze and und lässt sie übersetzen: "Was sagen Sie? Sie schreibt. Sie spielt nicht. Sie komen nicht. Wo spielen sie? Spielen Sie nicht?")

4. "dein" und "euer".

(Bisher sind von den Possessiven nur "mein" und "dein" vorgekommen.) Fritz, du sitzt hier. Fritz und Mary, ihr sitzt hier. Fritz, ich bin dein Lehrer; Mary, ich bin dein Lehrer; Fritz und Mary, ich bin euer Lehrer. John, ich bin dein Lehrer; (zur Klasse, mit Armbewegung:) Kinder, ich bin euer Lehrer. Fritz, John ist dein Freund; Mary, John ist dein Freund; Fritz und Mary, John ist euer Freund. Fritz, dein Name ist Wagner; Wilhelm, dein Name ist Wagner; Fritz und Wilhelm, euer Name ist Wagner. John, dein Vaterland ist Amerika; Ruth, dein Vaterland ist Amerika; John und Ruth, euer Vaterland ist Amerika. John, du liebst dein Vaterland; Ruth, du liebst dein Vaterland; John und Ruth, ihr liebt euer Vaterland. (Der Lehrer skizziert an der Wandtafel einen Jungen und ein Mädchen und schreibt dazu "Wilhelm" und "Anna". Grosse Heiterkeit.) Wilhelm, das ist dein Bild; Anna, das ist dein Bild; Anna und Wilhelm, das ist euer Bild. Anna, du siehst hier dein Bild; Wilhelm, du siehst hier dein Bild; Anna und Wilhelm, ihr seht hier euer Bild. (Der Lehrer fügt nun der an der Wandtafel stehenden alten Tabelle über "du, ihr, Sie" unten hinzu: "du siehst dein Bild, ihr seht euer Bild"; hierauf schreibt er folgende neue und kürzere Tabelle an, mit den Bildern wie vorher:)

(Bild: Junge.)		(Bild: Kinder.)		(Bild: Herr.)
you	du		ihr	Sie.
your	dein		euer	

5. Ihr.

Patrick, ist das dein Buch? — Ja, das ist dein Buch. — Welches Buch ist das? — Das ist dein Buch. — Wrong. (Auf Patrick deutend:) Wer ist hier? Du. (Auf sich selbst deutend:) Wer ist hier? — (Nach längerem Nachdenken:) Sie. — Very good. You don't say "du" to me, do you? — No, Sir. — Well, then you

must not say "dein" to me, either. (Auf die kürzere Tabelle deutend:) "Du" and "dein" belong together. Well, who can answer? Welches Buch ist das? Wilhelm! — Das ist Ihr Buch. — Gut. Ruth, das ist dein Buch; was ist das hier? — Das ist Ihr Buch. — Patrick, das ist dein Kopf; was ist das? — Das ist Ihr Kopf. — (Der Lehrer vervollständigt die alte Tabelle durch Zufügung von "Sie sehen Ihr Bild" und die neue durch Zufügung von "Ihr".) John, du hast dein Buch in der Hand; habe ich mein Buch in der Hand? — Ja, du hast Ihr Buch... (Der Lehrer deutet auf die kürzere Tabelle.) ... Ja, Sie haben Ihr Buch in der Hand. (Der Lehrer lässt in dreifacher Weise übersetzen "You and your father" und "Have you your book?", wobei immer entweder der Lehrer oder der Schüler auf die betreffende Abbildung über der Tabelle deuten muss.) Fritz, kannst du mein Auge sehen? — Ja, ich kann Ihr Auge sehen. — Kannst du dein Auge sehen? — Nein. — Now tell John, and then Anna and Mary and Ruth, and then me, that we can't see our own eyes. — John, du kannst dein Auge nicht sehen. Anna und Mary und Ruth, ihr könnt euer... — Eure Augen. — ... eure Augen nicht sehen. Herr ..., Sie können Ihr Auge nicht sehen. — Gut.

6. "komm!" und "kommt!"

(Bisher sind nur Formen wie "komm, gib" u. s. w. vorgekommen. — Der Lehrer beginnt diesmal gleich schriftlich, indem er der kürzeren Tabelle folgende Zeile zufügt:

come! komm! kommt! kommen Sie!

Hierauf fängt er zu sprechen an.)

Patrick, komm zu mir. Fritz und Wilhelm, kommt zu mir. Anna, geh ans Fenster; Patrick, geh ans Fenster; Fritz und Wilhelm, geht ans Fenster. Anna, mach das Fenster auf; Fritz und Wilhelm, macht das Fenster auf. Ruth, steh auf; Mary steh auf; John, steh auf; steht alle drei auf; (zur Klasse:) steht alle auf. John, kannst du schreiben? — Ja, ich kann schreiben. — Geh zur Tafel; schreibe deinen Namen. Fritz und Wilhelm, könnt ihr schreiben? — Ja, wir können schreiben. — Geht zur Tafel; schreibt meinen Namen. (Zu verschiedenen Schülern:) Schreibe; schreibe; schreibe; (zur Klasse:) Schreibt! (Der Lehrer schreibt eine separate Imperativtabelle an die Tafel, wie folgt:)

komm! kommt! kommen Sie!

schreibe! schreibt! schreiben Sie!

Anna, geh zur Tür. Ruth, halte Anna fest; Mary, du auch; Ruth und Mary, haltet sie fest; lasst sie gehen.

7. "kommen Sie!"

John, tell Fritz to come to you. — Fritz, komm zu mir. — Now tell Fritz and Wilhelm. — Fritz and Wilhelm, kommt zu mir. — Now tell me (Deutet auf die Wandtafel.) — Herr ..., kommen Sie zu mir. — (Der Lehrer tut es. Darauf veranlasst er mehrere andere Schüler, dieselbe Aufforderung an ihn zu richten, und geht zu jedem.) Who will tell me something else that I am to do? — (Verschiedene Schüler:) Gehen Sie zur Tür! Halten Sie Fritz fest! Schreiben Sie meinen Namen! (Der Lehrer tut es.) — Ruth, tell first one scholar, and then two scholars, and then me, to open the window. — Anna, mach das Fenster auf; Fritz und Wilhelm, macht das Fenster auf; Herr ..., machen Sie das Fenster auf.

8. "I" statt "e" im Imperativ.

John, ich gebe dir die Hand. Fritz, gib mir die Hand. Wilhelm, gib mir die Hand. Ruth und Mary, gebt Caterina die Hand. (Zu verschiedenen Schülern:) Sieh das Bild! Seht das Bild! Kannst du lesen? Lies das Wort! Lest das

Wort! (Der Lehrer fügt der Imperativ-Tabelle als dritte Zeile hinzu "lies! lest! lesen Sie!")

9. Imperativ mit Pronomen und Possessionen der zweiten Person.

Patrick, du sitzt hier; steh auf! Fritz und Wilhelm, ihr sitzt; steht auf! John, du hast ein Buch; gib mir das Buch! Mary und Ruth, ihr habt Bücher; gebt mir die Bücher! Ruth, gib mir dein Buch! Ruth und Mary, gebt mir eure Bücher! Fritz, mache dein Buch zu! Fritz und Wilhelm, macht eure Bücher zu! (Der Lehrer schreibt die folgenden Sätze an die Wandtafel und lässt sie von den Schülern vorlesen, dann abschreiben und eventuell auswendig lernen:)

John, du sitzt hier; steh auf; gib mir dein Buch!
Fritz und Otto, ihr sitzt hier; steht auf; gebt mir euer Buch!
Herr Müller, Sie sitzen hier; stehen Sie auf; geben Sie mir Ihr Buch!

Kind, sage mir, wo du dein Buch hast.
Kinder, sagt mir, wo ihr euer Buch habt.
Frau Braun, sagen Sie mir, wo Sie Ihr Buch haben.

10. Imperativ von Reflexionsverben.

(Ich füge dies hier an, obgleich es erst bedeutend später als das vorhergehende den Schülern zu bieten ist. — Nachdem der Indikativ der Reflexiva gelernt ist, nimmt der Lehrer den Imperativ in Angriff, indem er die kürzere du-ihr-Sie-Tabelle durch "dich, euch, sich" bereichert, und sonst etwas verändert, an die Wandtafel schreibt, wie folgt:

	du	ihr	Sie
	Kind!	Kinder!	Herr Müller!
	setze!	setzt!	setzen Sie
yourself	dich	euch	sich
	dein	euer	Ihr

Er liest hierauf, indem er auf die Worte an der Tafel deutet, zwei oder dreimal vor "Setze dich, setzt euch, setzen Sie sich". Darauf beginnt die Konversationsübung.)

Ich setze mich. John, steh auf; setze dich. Anna, steh auf; setze dich. Fritz und Wilhelm, steht auf; setzt euch. (Zur Klasse:) Steht alle auf; setzt euch. Ruth, Mary, John, steht auf. Fritz, tell one of them, and then the two others, to sit down. — John, setze dich. Ruth und Mary, setzt euch.

Wilhelm, steh auf. Wilhelm steht. Ich stelle mich zu Wilhelm. Fritz, stelle dich auch zu Wilhelm. John, stelle dich zu mir. Ruth and Mary, stellt euch zu uns. Ruth, tell Anna to join us. — Anna, stelle dich zu uns. — Mary, tell Caterina and Patrick. — Caterina und Patrick, stellt euch zu uns.

Ich sehe mich um. Ruth, sieh dich um. John, sieh dich um. Seht euch alle um!

Now I will tell you what I want to do, and you must tell me to do it, or not do it. Ich will mich setzen. John! — Setze dich! — (Der Lehrer bleibt stehen und macht ein erstauntes Gesicht. Heiterkeit. Hände.) Ruth! — Setzen Sie sich! (Der Lehrer tut es.) — Ich will mich umsehen. Anna! — Sehen Sie sich nicht um. — Wilhelm, ich will mich umsehen, und Anna sagt, ich soll nicht; was sagst du? — Sehen Sie sich nicht um. — Gut, ich will mich nicht umsehen. John, stelle dich an die Tür. Fritz und Wilhelm, stellt euch zu John. Ich will mich an die Tür stellen. Anna! — Ja, stellen Sie sich an die Tür. — Zu wem soll ich mich stellen? Ruth! — Stellen Sie sich zu John.

(Der Lehrer schreibt dann folgende Sätze zum Lesen und Abschreiben an die Wandtafel:)

Du stehst; lege dich hin!
Ihr steht; legt euch hin!
Sie stehen; legen Sie sich hin!

Du bist müde; setze dich auf dein Sofa.
Ihr seid müde; setzt euch auf euer Sofa.
Sie sind müde; setzen Sie sich auf Ihr Sofa.

Unsere Bäume.

B. Die Laubbäume.

Von D. Lange, St. Paul, Minn.)

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

1. Im März oder April lasse man die Kinder Zweige von den Bäumen der Umgegend in die Schule bringen. Diese stelle man in Wasser an einen sonnigen Platz, wo sie bald treiben werden. Der Lehrer hat natürlich darauf zu sehen, dass die Kinder keine Bäume beschädigen. Die Zweige müssen mit einem scharfen Messer abgeschnitten werden.

2. Man leite nun die Kinder an, die verschiedenen Zweige zu unterscheiden. Manche, wie die Kastanie und Baumwollpappel, tragen grosse Knospen, die mit einer Art Harz oder Wachs überzogen sind. Die Zweige der Ulmen (Elms) tragen keine wirklichen Endknospen. Alle Knospen sind in Schuppen eingeschlossen. Diese schützen die eingeschlossenen Blättchen sehr wirksam gegen Austrocknung, aber sehr wenig gegen Kälte. Im Winter gefrieren die Knospen, ohne Schaden zu leiden.

Man kann Zweige von vielen Arten bringen, aber man ermüde die Kinder nicht durch zu viele Einzelheiten in der Beschreibung. Wir wollen das Interesse der Kinder wecken und rege halten; es ist nicht unser Zweck, Systematiker zu bilden.

3. Später beobachte man, wie die ins Wasser gestellten Zweige treiben. Die Kinder werden allerlei beobachten. Die Knospen schwellen, die Schuppenblätter fallen ab. Jede Art oder Gattung hat die jungen Blätter eigentümlich gefaltet oder gewickelt. Die Blätter entwickeln sich aus der Knospe im wirklichen Sinne des Wortes.

4. Laubbäume im Winterzustand. Die Kinder sollten nun die Bäume im Freien beobachten und erkennen lernen. Jeder Baum zeigt in seinen Ästen und Zweigen eine charakteristische Krone, die vor dem Erscheinen der Blätter so recht klar hervortritt. Nach wenig Übung wird jedes Kind die Ulme, die italienische Pappel, die Kastanie, die Weissweide und andere leicht am Geäste erkennen. Wie scharfe Schattenbilder heben sich jetzt die Bäume gegen den Hintergrund des Himmels ab. Sie bilden vorzügliche Objekte für den Zeichenunterricht. Mit einem billigen Kodak können Lehrer und Schüler vorzügliche kleine Bilder anfertigen. Auf die Farbe und Risse der Rinde ist hier auch hinzuweisen.

Die lebenden Teile des Baumes sind die Knospen und eine dünne Schicht zwischen der rissigen toten Rinde und dem Holz. Die äussere tote Rinde dient zum Schutz gegen Dürre, Sonnenhitze und Feuer. Der Stamm alter Waldbäume wird durch leichte Waldfeuer nicht beschädigt, denn die korkartige Rinde ist ein schlechter Wärmeleiter.

Das Holz dient nur als Leitung für Wasser und Säfte und als Stütze für die lebenden Teile. Hohle Bäume wachsen und leben weiter, werden aber leicht vom Sturm zerbrochen.

5. Wann und wie man junge Bäume pflanzt. Einheimische Arten gedeihen am leichtesten. Je mehr Wurzeln man mit ausgräbt desto besser. Da man aber selten alle Wurzeln mit ausgraben kann, sind die Zweige etwas zurückzuschneiden. Für den jungen Baum gräbt man ein ziemlich grosses Loch, wirft erst etwa 6—12 Zoll gute, schwarze Erde hinein, setzt dann den Baum ein, füllt das Loch mit schwarzer Erde und stampft oder tritt die Erde ziemlich fest, damit die feinen Saugwurzeln mit der Erde in enge Berührung kommen. Die Erde muss feucht erhalten werden. In einem Umkreis von 1—2 Fuss ist die Erde einige Jahre von Grass und Kräutern rein zu halten, so dass Luft, Regen und Wärme zu den Wurzeln gelangen können.

Natürlich müssen die Wurzeln während des Transports absolut feucht gehalten werden, und zu diesem Zweck sind sie mit feuchtem Sacktuch zu umwickeln.

6. Empfehlenswerte Arten. Für die nördlichen Staaten sind besonders zu empfehlen: Linden, Ulmen, Zuckerahorne, Birken, Ebereschen, Kastanien, Weiden und Eichen. Die letzteren wachsen aber ziemlich langsam. Alle Pappeln, Eschenahorne (boxelders) und andere Ahorne wachsen zwar schnell, die meisten sind aber weder schön noch langlebig.

6. Arbor Day Pläne. Es ist an der Zeit, dass man mit dem planlosen Pflanzen von Schattenbäumen aufhört. Die meisten Städte und Strassen haben genug Schattenbäume, manche entschieden zu viele.

Der Verfasser möchte mit besonderem Nachdruck das Anpflanzen von Obstbäumen empfehlen. Im Frühling 1904 wurden in St. Paul, Minnesota, etwa 2000 Apfel- und Pflaumenbäume an die Schulkinder verteilt. Die Kinder kauften die Bäume. Der Preis war 3 cts. für ungepfropfte und 12 cts. für gepfropfte Bäume. Etwa 90% der verteilten Bäume sind in gutem Zustande.

Der Ladies' Thursday Club hatte die Besorgung und Verteilung der Bäume unternommen. Es ist gewiss sehr zu wünschen, dass blühende und tragende Obstbäume unseren öden Bauplätzen und Landstrassen ein mehr heimatliches Aussehen gäben. Vereine und Lehrkörper können auf diesem Gebiete eine segensreiche Tätigkeit entfalten. Zu viele amerikanische Häuser sind nur Wohnungsschuppen. Es fehlt an dem gemütvoll anheimelnden Schmuck von Obstbäumen, Gesträuch und Blumen.

Unsere Stadtbauplätze sind für Obstbäume sehr geeignet. Für die nördlichen und mittleren Staaten würden sich folgende Arten eignen:

Fruchtbäume. Äpfel: Duchess, Pattens, Greening, Wealthy.

Zahme Pflaumen: De Soto, Surprise, Wolf.

Wilde Pflaumen: Aitkin, Compass Cherry Pflaume, Ocheeda.

7. Blüten. Alle Bäume haben Blüten, doch sind sie oft nicht auffallend, weder in Form noch in Farbe. Viele blühen sehr früh, ehe die Blätter erscheinen. Hasel, Walnuss, Butternuss, Birken, Eisenbaum tragen lange Staubkätzchen (staminate flowers). Am Haselstrauch erscheinen die Fruchtblüten (pistillate flowers) als kurze, dunkelrote Fäden am Ende mancher Knos-

pen. An Weiden und Pappeln finden sich männliche (staminate) und weibliche (pistillate) Blüten auf getrennten Bäumen. Bei Eichen und Nussbäumen stehen sie auch getrennt, aber auf demselben Baum. Von den Eschenahornen (boxelders) tragen manche Bäume Staubblüten, andere Fruchtblüten. Alle Staubblüten welken und fallen ab, nachdem sie eine Masse Blütenstaub ausgeschüttet haben.

Es wird die Kinder interessieren, die verschiedenen Arten der Baumb Blüten kennen zu lernen.

8. Bestäubung. Bei allen Kätzchenblüten überträgt der Wind den Blütenstaub auf die Fruchtblüten. Manche Baumb Blüten werden aber auch von Bienen und anderen Insekten besucht und diese vermitteln dann die Bestäubung. Dies ist der Fall bei Weiden, manchen Ahornarten und bei allen kultivierten und wilden Obstarten, bei Linden, Katalpas und Kastanien.

9. Früchte und Samen. Bei vielen Waldbäumen reifen die Früchte sehr schnell. Ulmen und manche Ahornarten werfen bereits den reifen Samen ab, längst bevor die Blätter ausgewachsen sind, und die zarten Wollflocken der Pappeln und Weiden streut der Wind in den ersten linden Tagen des Juni über Stadt und Land. Nüsse, Kastanien und Weisseicheln (*Quercus alba* und *Quercus macrocarpa*) reifen erst im Herbst. Die Roteicheln (*Quercus rubra*, *Quercus velutina* und andere) reifen erst im zweiten Herbst.

Eschenahorne, Wachholder, Fichten und mehrere wilde Sträucher und Ranken behalten die reifen Samen durch den Winter, und diese werden im Frühling vom Wind zerstreut oder werden von hungrigen Zugvögeln verzehrt. Manche Samen werden dabei zufällig gepflanzt, bei anderen gehen dieselben unbeschädigt durch Magen und Darm der Vögel.

10. Gärtner und Förster der Natur. Der erste Preis auf diesem Gebiet gebührt dem Wind. Alle befiederten und bewollten Samen werden von ihm weit und breit gesät. Die grossen Fichtenwälder der ganzen Erde, die Pappelhaine im hohen Norden, das niedrige Weidengestrüpp an der öden Küste von Kap Nome und Grönland, sie alle hat der grosse Förster Wind gepflanzt. Bei den Bäumen heisst es: "Wer zuerst kommt, wächst zuerst." Wo ein Waldbrand den Boden entblösst hat, wo das Wasser Schluchten gerissen oder frische Erde aufgeschwemmt hat, wo durch menschliche Tätigkeit ein Stück Erde freigelegt wurde, dort erscheinen sofort die windgepflanzten Weiden und Pappeln und bilden ein dichtes Gebüsch, bevor andere Bäume Zeit und Gelegenheit gehabt haben, sich anzusiedeln. Schreiber dieses hat oft beobachtet, dass auf einer Fläche von mehreren Ackern auf jeden Quadratzoll 1—5 Samen der Baumwollpappel gefallen waren.

Allmählich siedeln sich unter den Pappeln und Weiden andere Bäume an, z. B. Fichten, Eichen, Ahorne u. s. w. In 50—75 Jahren wird der abgebrannte Fichtenwald wieder von der Natur erzeugt.

Die Samen der Fichten, Ahorne, Ulmen und Birken wirbelt der Wind nur kurze Strecken fort, während die winzig kleinen Samen der Pappeln und Weiden meilenweit getragen werden.

Wilde Kirschen, Trauben und fast alle wilden Beeren werden von Vögeln gepflanzt. Eicheln, Buchnüsse, wilde Gurken und andere Samen werden von Blauhähern verschleppt, während verschiedene Eichhörnchen als Nusspflanzer fungieren. Von anderen Bäumen, z. B. vom Kentucky Kaffeebaum, der äusserst harte, erbsenartige Samen trägt, ist keine besondere Verbreitungsweise bekannt. Vielleicht können Lehrer und Schüler andere Verbreitungsmethoden ausfindig machen.

11. Das Pflanzen der Samen. Wenn es möglich ist, sollten alle Baumsamen gepflanzt werden, sobald sie reif sind und abfallen. Man pflanze im Frühling Samen von Ulmen, Ahornen, Weiden und Pappeln. Grosse Samen, wie Eicheln und Kastanien, bedecke man $\frac{1}{2}$ —1 Zoll mit Erde und drücke die Erde etwas fest. Kleine Samen von Pappeln u. s. w. streue man auf feuchte Erde und drücke sie etwas ein. Das Samenbeet oder die Erde im Blumentopf ist natürlich feucht zu halten.

Samen, die im Herbst reifen, sind auch im Herbst zu pflanzen. Den Samen unserer einheimischen Bäume schadet der Frost nicht. Es wird die Kinder sehr interessieren, die Entwicklung der Keimlinge zu beobachten. Viele Keimlinge sehen zuerst ihren Eltern nicht im geringsten ähnlich. An Samen in feuchter Baumwolle können die Kinder die Keimung von Tag zu Tag beobachten. Welche Teile wachsen nach oben oder dem Licht zu? Welcher Teil wächst nach unten?

12. Stecklinge und Pfropfreiser. Viele Bäume, z. B. die Weiden, lassen sich aus abgeschnittenen Zweigen ziehen, die man von den Bäumen schneidet und in feuchte Erde oder feuchten Sand steckt. Die beste Zeit für dies Experiment ist früh im Frühling, ehe das Wachstum wieder beginnt. Wenn dem Lehrer der Vorgang beim Pfropfen und Okulieren bekannt ist, so kann er einige interessante Versuche anstellen.

12. Nutzen der Laubbäume. Dieser ist ein so mannigfaltiger, dass der Verfasser sich mit einigen Andeutungen begnügen muss.

a. Schattenbäume.

b. Nutzholz zum Bau von Häusern, Schiffen, Brücken, Wagen, Maschinen, Möbeln u. s. w.

c. Frucht bäume. Warum gedeihen Pfirsiche im südwestlichen Michigan, aber nicht im südöstlichen Wisconsin?

d. Brennholz.

e. Laubbäume und Nadelbäume werden oft als Windbrecher (windbreaks) angepflanzt, besonders in den Prärie-Staaten. Sie schützen Feld, Garten und Gehöft gegen kalte, heftige oder zu heisse Winde. Sie halten Schnee und feine Erde auf dem Lande, vermindern die Ausdünstung und sind ein Schmuck für die Landschaft.

f. Laubwälder beeinflussen das Klima und den Wasserstand der Flüsse. Es ist nicht bewiesen, dass Wälder den Niederschlag merklich vermehren. Wälder sind die Folge, nicht die Ursache eines reichlichen Niederschlages. Unsere grossen Prärien sind Regionen, wo der Niederschlag verhältnismässig gering und unregelmässig ist. Wo auf den Prärien Waldbäume von den Farmern gepflanzt werden, gedeihen sie gewöhnlich recht gut. Dies erklärt sich daraus, dass der Mensch den Bäumen zu Hilfe kommt im Kampf gegen andere Pflanzen und gegen ein ungünstiges Klima.

13. Schlussbemerkungen. Die meisten der obigen Abschnitte kann der Lehrer einzeln oder in beliebiger Reihenfolge verwenden. Fast alle lassen sich auf einzelne Arten anwenden. Bäume zeigen oft einen ausgeprägten Individualismus. Von fünf Eichen hat eine vielleicht kleinere Blätter und trägt mehr Eicheln als die vier anderen. Manche Keimlinge wachsen sehr schnell. Der Verfasser hat Weiden beobachtet, die in drei Sommern, also in etwa 27 Monaten, eine Höhe von 18 Fuss und einen Durchmesser von 3 Zoll erreichten. Über die Verfärbung und das Abfallen der Blätter im Herbst liessen sich auch sehr interessante Beobachtungen anstellen. Wälder und Bäume als Heimat der Menschen, Tiere und Vögel wäre auch ein dankbares Thema. Sehr interessant wäre es auch, einige Stunden

auf Schutzmittel der Bäume gegen Tiere zu verwenden. Unsere Weissdornen, *Crataegus* Arten, thornapples besitzen in ihren langen, spitzen Dornen einen wirk-samen Schutz gegen Vieh und Wild. Der Verfasser hat öfters beobachtet, dass eine Herde Vieh alle anderen Bäume und Sträucher ausrottet, aber keine Weissdornen anführt. Butternuss und Walnuss haben für Waldmäuse eine zu dicke Schale. Über dieses Thema findet der Lehrer Ausführliches in Kerner, Pflanzen-leben, englisch von Olliver.

Literatur.

1. Green. Principles of Forestry. Allgemeines.
2. Bailey. Principles of Fruit-Growing. Über Windbrecher, Pfropfen u. s. w.
3. Lange. Nature Study. Ausgearbeitete Abhandlungen für Klassen.
4. Hodge. Nature Study.
5. Bailey. The Nature Study Idea. Ein Buch voll anregender Gedanken, das jeder Lehrer lesen sollte.
6. Kerner. Natural History of Plants. Englisch von Olliver. Allgemeines, Verfärbung der Blätter u. s. w. Fein illustriert.
7. Britton and Brown. Flora of Eastern United States. Für Bestimmung der Arten.
8. Siehe auch Literatur in J. VI, No. 1 dieser Zeitschrift unter "Nadelbäume."
9. Lange. Books and Helps for Nature Study. Gratis zu beziehen von A. C. McClurg & Co., Wabash Ave., Chicago.
10. Lange. Re-vegetation of Trestle Island. Für 2 cts. Porto zu beziehen von D. Lange, St. Paul, Minn.
11. Lange. How To Know One Hundred Birds of Wisconsin and the North-west. School Education Co., Minneapolis, Minn. Preis 25 cts.
12. The Nature Study Review. New York City. \$1.00 jährlich. Diese neue Zeitschrift hat es sich zum Ziel gesetzt, die Unmasse von Ideen und Versuchen auf diesem Gebiete pädagogisch zu sichten und nutzbar zu machen. Viele bedeutende Fachleute und Pädagogen in Amerika und Europa sind Mitarbeiter, und die Zeitschrift wird viel dazu beitragen, der Verwirrung und Vernachlässigung auf diesem Gebiete ein Ende zu machen.

Christoph Martin Wieland, eine Skizze.

Von **Thomas H. Jappe**, Union Hill, N. J.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

(Schluss.)

In das Jahr 1773 fällt Wielands Versuch in der Oper, „Alceste“, mehr zur Unterhaltung des Hofes, als dass er Wert auf die Autorschaft gelegt hätte; hier-gegen richtet sich Goethes Pasquill „Götter, Helden und Wieland“, 1774. Und am 2. Juli letztern Jahres, bei Gelegenheit der Feier von Klopstocks 50. Geburtstag, verbrannte der Göttinger Hainbund Wielands Komische Erzählungen; ein harmloser Scherz, der nicht gehindert hat, dass Wieland sich später mit Voss und andern Hainbündlern sehr gut stand. Er hatte die Affäre gewissermassen durch seine Kritik des Musenalmanachs provoziert.

Nach bloss zweijährigem Arbeiten mit den Prinzen, das aber wohl nur im Falle des ältern Bruders ein gesegnetes war, begann er Pension zu beziehen und hatte nun die allerschönste Musse für seine umfangreiche Schriftstellerei; sie zeitigte neben vielem Minderwertigen treffliche Früchte. Schon 1774 erschien der erste Teil des satirischen Romans „Geschichte der Abderiten“, worin die schwachen Seiten des kleinstädtischen Lebens meisterhaft persifliert werden; so gut in der Tat, dass verschiedene Leute sich getroffen fühlten und Lärm schlugen. Die Szene ist nach der thrasischen Kolonie Abdera verlegt, also auf griechisches Terrain. Natürlich haben die Charaktere deswegen nichts sonderlich Griechisches an sich; seine Griechen sind, wie Stern sagt, zu zwei Dritteln Deutsche, zu einem Drittel Franzosen. Doch wie dem auch sei, die klassischen Griechen, überhaupt die Antike, getreu zu schildern, vermochte weder er noch irgend jemand sonst zu seiner Zeit. Die Versuchung ist sehr gross, aus diesem ersten Teil der Abderiten einige der schönsten Stellen zu zitieren; doch dürfte das hier zu weit führen. Genug, dass manches noch jetzt eben so gut passt wie damals. Wer hier und in Deutschland, wie ich, jahrelang in kleinen Orten gehaust hat, weiss das.

Der zweite Teil mit dem Prozess um des Esels Schatten erschien erst 1781, also nach dem Oberon; er ist, wiewohl in Einzelheiten vortrefflich, doch im ganzen lange nicht so gut wie der erste Teil. Es ist ganz klar, dass er nebenbei fertiggestellt wurde, wenn die beste Kraft auf den werdenden Oberon verwendet war; denn er ist matt und weitschweifig, also geringer in Inhalt und Form.

Überhaupt scheint Wieland immer eine Hauptarbeit und eine oder mehrere Nebenarbeiten zugleich im Gange gehabt zu haben, wie wir schon oben bei Don Sylvio und Agathon zu beobachten Gelegenheit hatten. Und so gehen auch in dieser Zeit, wo er eben reichlich Zeit hatte, und eine gewisse Abwechslung offenbar eben so nötig wie wohltätig war, neben den Vorarbeiten für den Oberon und dem entstehenden Eselsschatten-Prozess noch die 1776–78 erschienenen „Erzählungen und Märchen“ nebenher. Nicht zu vergessen ist auch die wenigstens von 1773–89 immerhin recht beträchtliche Arbeit für den Deutschen Merkur, die literarische Zeitschrift für die gebildete Mittelklasse, obwohl er einen guten Teil davon mit seinen eignen Werken füllte, die alle darin zum ersten Mal abgedruckt wurden, wie sie seit 1776 sukzessive erschienen. Für Textkritik der Werke Wielands seit genanntem Jahre ist ein Einsehen des Merkur daher unabweislich. Da sind denn auch die erwähnten „Erzählungen und Märchen“ zu finden, von denen Goethe in den Gesprächen mit Eckermann behauptet, dass Wieland sie auf seine Anregung geschrieben habe. Einige darunter, wie „Gandolin oder Liebe um Liebe“ und „Geron der Adelige“, sollen zu den besten kleinern Werken Wielands und überhaupt der Literatur des 18. Jahrhunderts gehören.

Was das Verhältnis Wielands zu Goethe betrifft, so wird bekannt sein, dass er letzterem sein Pasquill von 1774 nicht nachtrug, sondern es im Merkur als gelungenen Scherz selbst anzeigte, dadurch den Unwillen Goethes in Verlegenheit verwandelnd; dass er gegen den Einfluss der Werke wie der Persönlichkeit des jüngern Dichters nicht unempfindlich war und das überlegene Genie des bezaubernden Jünglings fühlte und anerkannte; dass er aber allmählich, und seit dem Eintritt Schillers in den Weimarschen Kreis fast völlig, sich Herder zuwandte; dass er und Schiller, der Goethe eine Zeitlang sozusagen monopolisierte, einander unmöglich sympathisch sein konnten; dass aber nach 1799 oder 1800 das Verhältnis sich wieder etwas besser gestaltete. Goethe stellt das in den Gesprächen mit Eckermann, aus der Erinnerung redend, so dar, als habe Herder durch seinen persönlichen Magnetismus ihm Wieland weggenommen; richtiger wäre wohl zu sagen, dass Schiller Goethe dem Wieland wegnahm.

Im Sommer 1779 nun unterbreitete Wieland Goethe die ersten 5 Gesänge des Oberon, der sein letztes und bestes Dichterwerk werden sollte. Denn was er nachher noch in gebundener Rede geschrieben hat, ist von keiner Bedeutung, und nach 1790 hörte er eigentlich ganz auf, Verse zu machen. Im März 1780 erhielt Merck den ganzen Oberon gedruckt; ebenso Goethe, der darüber an Merck und an Lavater schrieb. „Oberon“, meint er im Enthusiasmus des ersten Eindrucks, „wird, so lange Poesie Poesie, Gold Gold, und Krystall Krystall bleiben, als ein Meisterstück poetischer Kunst geliebt und bewundert werden.“ Später freilich, wie wir in den Gesprächen mit Eckermann lesen, fand er, dass das Fundament schwach sei, und der Plan vor der Ausführung nicht gehörig gegründet worden, etc., etc. Der Hauptfehler ist wohl, dass die Bearbeitung etwas ungleich ist, und dass Wieland zuletzt reichlich schnell zum Schluss eilte. Vielleicht versagte bei der Ausführung seine Ausdauer; er hatte lange mit äusserstem Fleiss daran gearbeitet, hatte das ganze Werk in seiner eleganten Handschrift viermal verbessernd abgeschrieben, sodass es ihm nunmehr wohl vollkommen erschien. Trotz der Fehler, die man darin entdecken kann, trotz der zweifelhaften Birnbaumszene, bleibt Oberon eine literarische Grosstat ersten Ranges. Schon die nach dem Muster der ottave rime von Wieland angelegte Stanze war etwas Neues und ein Fortschritt, wie ein Vergleich mit beliebigen Stansen Ariosts in selbst der besten Übersetzung jedem zeigen muss, der für das Verhältnis von Sprache und Versmass Gefühl hat. Und die Freiheit, mit der er sich in derselben bewegt, ist an sich schon bezaubernd. Zugleich war mit diesem Werke das erste und bisher unerreichte romantische Epos in deutscher Sprache geschaffen. Im einzelnen verdient besonders der fünfte Gesang das höchste Lob. Man kann ohne Übertreibung sagen, dass mindestens für die achtziger Jahre Wieland in seinen Werken die Höhe poetischer Sprache und Kunst repräsentiert. Dass er, empfänglich für Lob, mit dem nahenden Alter sich einbildete, die goldne Zeit der deutschen Literatur sei vorbei, ist, wenn auch falsch, doch erklärlich und verzeihlich; dem Leser kann diese Illusion des alternden Wieland den Genuss an den Werken nicht stören.

Seine poetische Schaffenskraft war hiermit erschöpft, und was er später noch geschrieben hat, ist mit Ausnahme etwa des nach 20jähriger Pause erschienenen Romans in Briefen „Aristipp“, nicht der Rede wert. Er starb am 20. Januar 1813, nachdem ihm seine Frau elf Jahre im Tode vorangegangen war.

Fassen wir nun, ohne weiter auf einzelne Werke einzugehen, die Ansprüche Wielands auf den Namen eines Klassikers kurz zusammen, davon ausgehend, dass musterhafte Ausführung, tonangebende Stellung in einem Zweige der Literatur und geschickte Benutzung gegebenen Materials, wenn auch nicht immer mit gleicher Originalität, dem Begriffe des Klassischen genügen.

1. Wieland ist der Schöpfer des neuern deutschen Romans und Romanstils, und sein Einfluss auf spätere Zeiten ein sehr grosser.
2. Wieland hat der deutschen Literatur das romantische Epos erobert.
3. Wieland, obwohl kein Lyriker und kaum ein Dramatiker, hat den von Klopstock verworfenen Reim wieder zu Ehren gebracht und gezeigt, dass alle Einwürfe dagegen unbegründet sind.
4. Wieland hat die deutsche Literatur wieder bei den höhern Klassen bekannt und beliebt gemacht, wo man bis dahin fast ausschliesslich zum Französischen neigte.
5. Wieland hat nach vielen Seiten hin angeregt, neue Stoffe zugeführt und wenigstens einige Muster geschmackvoller Aneignung fremder Stoffe geliefert.

6. Er hat in seinen Zeitschriften einen befruchtenden Mittelpunkt für alle Arten literarischer Tätigkeit geschaffen und lange erhalten; zugleich ist er als Publizist und Journalist von fast so grosser Wirkung wie Lessing.

7. Er hat für seine Zeit höchst verdienstliche und treffliche Übersetzungen geliefert, nicht nur von Shakespeare, sondern später auch von Horaz, Lucian und Cicero, die freilich bei dem raschen Fortschritt der Literatur bald übertroffen wurden.

8. Er hat sich aus spätgriechischen, französischen und deutschen Elementen eine heitere Lebensphilosophie gebildet, die auf einen ruhigen, durch die Tugend geregelten Lebensgenuss hinausläuft; die uns die Dinge von der guten Seite ansehen lässt und das Widrige mit möglichster Gelassenheit zu ertragen befähigt.

Es passt auf ihn das Wort des römischen Dichters: „Homo sum, humani nihil a me alienum puto“; und als sein Motto kann gelten: „Vita verecunda, Musa jocosa mihi“ Noch 1818 sagte Goethe von ihm:

„Lebensweisheit in den Schranken
„Der uns angewiesnen Sphäre
„War des Mannes heitre Lehre,
„Dem wir manches Bild verdanken.“

Der Tod hatte für ihn keine Schrecken, und er konnte am Ende eines fast 80jährigen Lebens mit Chaulieu, den er als Jüngling so sehr verdammt hatte, mit Gleichmut sagen:

„La mort est simplement le terme de la vie;
„De peines et de biens elle n'est point suivie;
„C'est un asyl sur, c'est la fin de nos maux,
„C'est le commencement d'un éternel repos!“

Vom Schosskinde der Schule.

Von Lehrer **Arthur Fröhlich**, Hohenstein-Ernsttal (Kgr. Sachsen).

(Aus „Aus der Schule — für die Schule“.)

I.

Kennwort: Interesse und Selbsttätigkeit stehen
im engsten Wechselverhältnis.

In seinem Artikel „Anregungen zum Lehrplan für den Deutsch-Unterricht“ bezeichnet Dr. Seyfert den Aufsatz-Unterricht als Schosskind der Schule. Und in der Tat, er konnte kaum eine bessere Bezeichnung als diese finden. Seinem lieben Schosskindchen widmet der sorgsame Erzieher in eifersüchtiger Liebe unendlich viel Zeit. Er bringt ihm manches Opfer, manches schwere Opfer! Und wenn er nun nach Jahren die Früchte seiner Erziehung beschaut? Ei, welch eigensinniges und trotziges Bürschchen ist aus dem verzogenen Lieblinge geworden!

Wie viel Zeit, wie unendlich viel Mühe widmet der Lehrer dem Aufsatz-Unterrichte! Und wie wenig befriedigt ist er oft von dem erwünschten Erfolge! Woran liegt das?

Vor mir liegen Aufsatzhefte. Blättern wir ein wenig. Da lese ich Aufsatzthemen wie: Der Kalk — Das Eisen — Die Elbe — Der Hering — Der Strauss — — Vergleiche ich die einzelnen Arbeiten miteinander, so werde ich unwillkürlich an ein Wort der „Fliegenden Blätter“ erinnert: „Manche Menschen haben etwas von einem Souffleurkasten: Es kommt nie etwas eigenes aus ihnen!“

Hat der Lehrer die Aufsatzsoffe der kindlichen Interessensphäre entnommen? Ermöglichen diese Themen eine Betätigung der Schülerindividualität? Zeigen sie, ob sie Knaben- oder Mädchenklassen zur Bearbeitung gegeben wurden?*) Ist die Form des Themas anregend? Auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichtes gilt auch das wahre Wort: „Die Kinder sind nicht Gefässe, die gefüllt sein wollen, sondern Feuer, die entzündet werden sollen!“ So mancher Aufsatzstunde „in fremder Werkstatt“ konnte ich beiwohnen. Gewöhnlich aber musste ich die Erfahrung machen, dass die Kinder nicht genügend „eingestimmt“ wurden. In dieser Hinsicht wird die experimentelle Psychologie wohl noch Wandel schaffen! „Die unterrichtliche Einwirkung muss sich unter heiterer Stimmung vollziehen. Wie Sonnenschein muss es über der Klasse flimmern, soll sich Leben entfalten.“ Georg Heydner sagt in seinen Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens: „Wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher entgegentritt, da kommt dem Kinde nicht der Mut, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts oder doch nicht viel. Vertrauen und Liebe des Kindes zum Lehrer, und Vertrauen, ja Vertrauen! und Liebe des Lehrers zum Kinde ist also der Schlüssel zum Innern des Kindes und der ist überall da vorhanden, wo sich die Kinder ungefragt und mit Eifer dem Lehrer offenbaren.“

Vor Monaten las ich das treffliche, in lebensvollstem und farbenreichstem Stile geschriebene Buch „Herzhafter Unterricht“ von Scharrelmann.

In dem 29. Kapitel „Eine Hochflut“ erzählt der Verfasser, dass seine Klasse eine wahre Hochflut von Aufsätzen produziere. Woher die Produktion? Verfasser hat verstanden, das kindliche Interesse zu wecken und den Schlüssel zum Herzen des Kindes zu finden!

Meine Kinder — sagt er — schreiben Geschichten auf ohne Zwang, nur dem innern Drange folgend, mit wilder Orthographie, mit einer Fülle grammatischer Fehler. Aber — aber — man sage, was man will: Die Klasse produziert sich doch! Es steckt in diesen Schmierereien eine unendliche Flut von Lebenslust und Schaffensfreude, von Phantasie und Erzähllust. Sie machen Geschichten, dichten die meisten aus dem blossen Kopfe, viele arbeiten gelesene Geschichten um, wenige, ganz naive, schreiben auch nur Gelesenes ab, wie z. B. das Märchen von Rotkäppchen.

Den Stoff zu den Aufsätzen entnehmen wir dem Lesebuche, dem übrigen Unterrichte und der Lebenserfahrung der Kinder. Nicht genug empfohlen werden kann — ganz besonders auf der Unter- und Mittelstufe — der Anschluss der Aufsätze ans Lesebuch der Kinder. (Vergl. Rudolfs Deutsch-Unterricht.) Das Lesebuch bietet Stilmuster. Es ist ein Ratgeber bei orthographischen und grammatischen Zweifels-

*) In seiner Mädchenklasse liess Verfasser u. a. bearbeiten: Wie kam es, dass es mit Peters Hauswesen den Krebsgang ging, Rudi aber glücklich wurde? Luthers Käthe, eine liebende Gattin und Mutter, eine sorgsame Hausfrau. Meiner Mutter mahnend Wort: „Lerne für das Leben, lebe für den Himmel!“ Heimweh. Dein Haus sei deine Welt, worin es dir gefällt. Trautes Heim, Glück allein. Meine hauswirtschaftliche Tätigkeit. Zu Hause. Des alten Mütterchens letzte Weihnacht. Morgen- und Abendstunden im Vaterhause.

fällen. Auch lässt sich so im Sprachunterrichte eine vernünftige, ungekünstelte Konzentration herstellen.

Wohl zu beachten ist aber beim Anschlusse des Aufsatzes ans Lesebuch der Kinder eine Bemerkung des Oberschulrates Dr. E. von Sallwürk: „Wollte aber ein Lehrer vielleicht eines der im obigen angezogenen Gedichte, etwa die Johanna Sebus, in der Weise von den Schülern bearbeiten lassen, dass er eine prosaische Wiedergabe des Goetheschen Kunstwerkes verlangt (Wie zahlreich sind derartige Themen zu finden!), so müsste er sich sagen lassen, dass man die Schüler nie veranlassen darf, etwas mit voller Absicht schlechter zu machen, als es ihnen vorgestellt worden ist. (v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen S. 152.)

Besonders sind es nun die Märchen, die dem Kinde psychologisch nahe stehen.

II.

Märchenbronnen, Märchenbronnen,
Deine Wasser hör' ich singen:
„Quält euch nicht, ihr armen Leuten,
über gar so nicht'gen Dingen.
Kommt und lauscht, ihr Allzuklugen,
Lauscht den alten lieben Lauten,
Meinen träumerischen Weisen,
Den von Kindheit euch vertrauten.
Euren wunden Herzen sing ich
Heimlichsüsse Wiegenlieder,
Und ins Antlitz zaubr' ich leise
Euch das Kinderlachen wieder!

(Reinh. Volker.)

„Grossmütterchen, erzähle uns doch ein Märchen, o bitte, bitte, ein Märchen!“ So rufen händeklatschend begierig die Kleinen, wenn sie an den langen Winterabenden am runden Familientische sitzen, wenn der Schneesturm an den Fensterläden rüttelt, und der Ofen „singt“. An die Grossmutter wenden sie sich. Wohl ist ihr Haar silberweiss, und welk und runzelvoll das Gesicht — aber noch frisch und lebendig ihr Geist! Mit ihrem Herzen steht sie den Herzen der Kleinen so nahe, sie kann sich so mühelos in ihre Denkweise hineinversetzen, kann mit ihnen fühlen, mit ihnen empfinden. Deshalb eben wenden sich die Kleinen an die Grossmutter. Und nun erzählt sie von verborgenen Schätzen und verzauberten Königskindern, vom bösen Wolfe mit dem grossen Rachen, von der alten kranken Grossmutter — — — Mit grossen Augen und geröteten Wangen sitzen die Kleinen da. Keinen Blick wenden sie von der Alten. Fast hört man ihres Herzens Schlag!

Zwischen Kindesseele und Kindermärchen besteht ein wundersamer, kaum geahnter Zusammenhang. Kind und Märchen sind Geschwister. In jedes Kindesherz hat der Schöpfer den Keim von allem Guten und Edlen hineingesenkt. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Aus diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ästhetischer Hinsicht erklärt sich die grosse Liebe des Kindes zum Märchen. Ernst von Wildenbruch vergleicht in seinen „Kinderträumen“ die Kindesseele mit einer Blume. Die Blume aber verlangt zum Gedeihen warmen, hellen Sonnenschein. Was der Sonnenschein der Blume, das ist das Märchen dem Kinde: es ist der lebenweckende Sonnenstrahl! Nichts hat mehr Sonnenperlen in meine Jugend gesät, sagt Friedrich Polack, als die Märchen von Vater und Mutter.

Durchblättern wir unsere Volksschullesebücher von der ersten bis zur letzten Seite: wir finden keinen anderen Lesestoff, der sich so dem kindlichen Wesen anpasste wie das Märchen.

Im folgenden mögen nun einige Arbeiten aus den Aufsatzbüchern seiner Mädchen zeigen, in welcher Weise sich der Verfasser den Aufsatz im Anschluss ans Kindermärchen denkt. Es sei aber auch hier auf den alten bewährten pädagogischen Grundsatz aufmerksam gemacht:

Ne quid nimis!

Verlorenes Glück.

(Im Anschluss an Grimms Märchen von den drei grünen Zweigen.)

In einem grossen Walde sehe ich einen Einsiedler auf einem Holzklotze sitzen. Hinter ihm steht ein Baum, auf dem ein weisses Vöglein sitzt. Vor dem Einsiedler erblickt mein Auge einen Engel im weissen Kleide. Er hat einen dünnen Ast in der Hand. Gewiss spricht der Engel zum Einsiedler: „Diesen Ast sollst du so lange tragen, bis drei grüne Zweige aus ihm hervorspriessen.“ Frieden und Glück hat der Einsiedler verloren.

(L. L. 4. Schulj.)

Verlassen.

Die Sonne neigt sich zum Untergehen. Sie hat ihr Tagewerk vollbracht. Am Himmel sehe ich das Abendrot.

In einer verlassenen Strasse wandert trostlos ein Greis. Es ist der Einsiedler. Wie bleich sieht er aus! Eben rinnt eine schwarze Träne über sein Gesicht. Siehst du das Stück Holz, das er trägt? Es ist der dünne Ast. Er grünt noch nicht. Vom Morgen bis zum Abend ist der Greis von Tür zu Tür gewandert. Niemand wollte ihn beherbergen. Schon tagelang hat er keine Krume Brot gegessen. Armer Einsiedler du! Könnte ich dir helfen in deiner bitteren Not!

(4. Schulj.)

In Gnaden angenommen.

Ich sehe den Einsiedler in einer Räuberhöhle liegen. Er ist tot. Der dünne Ast hat drei grüne Zweige getrieben. Um den Toten herum stehen vier Leute, rechts eine alte Frau und links drei Räuber. Alle vier haben die Hände gefaltet. Gott hat den Einsiedler in Gnaden angenommen.

(L. L. 4. Schulj.)

(Alle drei Bilder stellen eine Arbeit dar!)

Der Wirt erzählt seinen Gästen, wie es ihm am Morgen ergangen ist.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen: Das Lumpengesindel.)

Heute wollte ich mich am Handtuch abtrocknen. Darin stak eine Stecknadel. Die fuhr mir von einem Ohr zum andern. Seht ihr den roten Strich da? Dann ging ich in die Küche und wollte mir eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen mir Eierschalen in die Augen. Dann setzte ich mich auf den Grossvaterstuhl. Darin war eine Nähnadel. Geschwind fuhr ich in die Höhe. Das Lumpengesindel hat mit mir solchen Schabernack getrieben.

(M. F. 3. Schulj.)

Was ein Gast erzählt.

Gestern hat jemand mit dem Wirt rechten Schabernack getrieben. Morgens wollte er sich das nasse Gesicht am Handtuche abtrocknen. Da fuhr ihm eine Stecknadel von einem Ohr zum andern. Dann ging er in die Küche. Hier wollte er sich eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen ihm Eierschalen in die Augen. Noch schlimmer erging es ihm, als er sich auf den Grossvaterstuhl setzen wollte. Eine Nähnadel stak darin. Schnell fuhr er wieder in die Höhe. Der Wirt hatte starken Verdacht auf das Lumpengesindel!

(3. Schulj.)

Aschenbrödel bei der Arbeit.

Ich sehe Aschenbrödel. Es sitzt auf dem Küchenherde. Auf der einen Schulter des Mädchens sehe ich ein Täubchen. Eine andere Taube fliegt auf Aschenbrödels Schoss. Viele Täubchen kommen zum Küchenfenster hereingeflogen. Sie wollen alle mit Linsen lesen. Aschenbrödel spricht zu den Täubchen: „Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen!“

(M. F. 3. Schulj.)

Wie ich mir Rotkäppchen vorstelle.

Wer kommt denn da durch den dunklen Wald geschritten? Rotkäppchen ist's. Es ist ein allerliebstes Kind. Auf dem Kopfe hat es ein rotes Käppchen. Das hat es von der Grossmutter geschenkt bekommen. Über dem blauen Röckchen trägt das Kind eine weisse Schürze. Die braunen Augen gefallen mir sehr gut. Das schwarze Haar fällt Rotkäppchen über die Schultern. In der linken Hand trägt es ein Körbchen, in der rechten einen bunten Blumenstrauss. So geht das Kind hübsch sitzsa auf dem Waldwege dahin.

(M. F. 3. Schulj.)

Schneeweisschen in meinem Märchenbuche.

Auf dem bunten Teppiche steht das schöne Schneeweisschen. Es ist die aller-schönste Königsbraut. Die Wangen blühen wie blutrote Röslein. Tiefschwarzes Haar fällt über seine Schultern. Die grossen braunen Augen blicken mich freundlich an. Schneeweisschen trägt ein weisseidenes Kleid. Das hat eine lange Schleppe. Besonders gefällt mir der prachtvolle Schleier. Die zierlichen Schuhe sind mit kostbaren Edelsteinen besetzt. Schneeweisschen muss nun von den Zwergen scheiden.

(3. Schulj.)

Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der sieben Zwerge.

Ich habe vom Weihnachtsmann ein schönes Märchenbuch bekommen. Darinnen ist ein hübsches Bild vom Sneewittchen und den sieben Zwergen. Ich will dir jetzt erzählen, was ich auf dem Bilde alles sehe.

Mein Auge erblickt das Zimmer der sieben Zwerge. An der Wand stehen sieben kleine niedliche Bettchen mit weissen Zudecken. In dem grössten Bette sehe ich Sneewittchen liegen. In den übrigen fünf Bettchen liegt je 1 Zwerglein, und in dem letzten Bettchen sehe ich 2 liegen. Die langen Bärte der Zwerglein liegen auf dem weissen Zudecken. Wenn Sneewittchen erwacht, sieht es in der Mitte der Stube ein weissgedecktes Tischlein. Darauf stehen Tellerchen. Auch 7 Löffelchen und 7 Becherlein erblickt dann die Königstochter. Auf jedem Tellerchen liegt noch ein wenig Gemüse mit Brot. In jedem Becherlein ist Wein. Bald wird der Zwergen-älteste sagen: „Schau, schau! Die Wimper regte sich! Das Mündlein rot bewegte sich. Das blonde Köpfchen reckt sich auf, 2 blaue Äuglein schlägt sie auf!“

Das ist Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der 7 Zwerge.

(L. L. 4. Schulj.)

Womit man sündigt, damit wird man gestraft.

(Nach Grimms Märchen „Fundevogel“.)

Es war einmal ein alter Förster. Dieser hatte eine alte Köchin. Die hiess Sanne. Einst brachte der alte Förster ein kleines Kind mit nach Hause. Das nannte er Fundevogel. Über das Kind ärgerte sich die alte Sanne. Sie wollte Fundevogel ins siedende Wasser werfen. Das war eine grosse Sünde. Da haben wir in der biblischen Geschichte einen Satz gefunden. Der heisst: „Womit man sündigt, damit wird man gestraft.“ Einst lief die Sanne an den grossen Teich. Den wollte sie austrinken. Da kam schnell die Ente geschwommen. Die fasste die Sanne beim Kopfe und zog sie ins Wasser hinein. So musste die Hexe zur Strafe

ertrinken. Erst sollte Fundevogel im Wasser sterben, nun musste sie selbst ertrinken. Womit man sündigt, damit wird man gestraft! (M. F. 3. Sch.)

Goldmarie kehrt heim.

(Im Anschluss an Grimms Märchen Frau Holle.)

Ein schöner Sommermorgen ist es. Ich sehe, auf der Landstrasse läuft die glückliche Goldmarie. Leichten und frohen Herzens wandert sie heimwärts. Sie ist über und über mit Gold bedeckt. Das ist ein Glitzern und Sonnenleuchten! Oben in der Luft singt eine Lerche ihr Morgenlied. Siehst du am Wäldchen dort das niedliche Reh? Mit hochgehobenem Köpfchen und klugen Augen blickt es neugierig dem Wundermädchen nach. Wie Goldmarie still für sich lacht!

(3. Schulj.)

Pechmarie kehrt heim.

Abend ist es. Die Bäume auf der Landstrasse biegen sich hin und her. Am Himmel verbirgt sich der blasse Mond hinter den Wolken. Wem sehe ich da? Es ist Pechmarie! Weisst du, warum sie erst jetzt ins Haus ihrer Mutter zurückkehrt? Frieden und Glück hat sie verloren!

(3. Schulj.)

Schliesslich seien noch folgende Themen erwähnt, die des Verfassers Kinder bearbeitet haben und — er kann's gestehen: mit grösster Lust!

Sneewittchens Ankunft im Zwergenhäuslein. Sneewittchen erzählt den Zwergen seine Lebensgeschichte:

„Ach, ich bin gekommen arm und bloss,
Mütterlein schläft in Grabes Schoss.
Der König freite die zweite Frau,
Die schlug mich oft und schalt mich rauh—“

Sneewittchens Tagesarbeit bei den 7 Zwergen. Hierzu eignet sich vortrefflich Sneewittchens Monolog in Th. Storms Sneewittchen. (Märchen-Szenen, abgedruckt in Dr. I. Loewenbergs Gedichtssammlung: Vom goldnen Überfluss.) Der Monolog lautet:

„Morgens im Dämmerchein
feg ich das Kämmerlein,
bohne die Stühlchen,
lockre die Pfühlchen,
mache die Bettchen,
die Schlummerstättchen,
nähe das Röcklein,
hefte das Glöcklein,
setz' auf die Jäckchen
saubere Fleckchen;
Rehle und Vöglein,
alle die Tierlein
flattern durchs Fensterlein,
schlüpfen zur Tür herein,
Sonne und Mondenschein,
Sternlein, die hellen,
sind alle meine Spiegelgesellen.“

Ein Feierabend im Zwergenhäuslein. Was der Königssohn erzählt. Warum ich Gretel lieb gewonnen habe. (Grimms Sterntaler.) Goldmarie erzählt, wie sie im Hause der Stiefmutter der Aschenputtel sein musste. Was Frau Holle erzählt. Meine Abendstunden bei Frau Holle. (Von Goldmarie erzählt.) Unsere letzte Nacht im Schusterhäuschen. (Nach Grimms Märchen: Die Wichtelmänner.)

Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts im zweiten Schuljahr.

Von Ernst Lüttge.

(Aus „Deutsche Schulpraxis“.)

(Fortsetzung.)

6. Der Selbstlaut ä durch e bezeichnet.

Der ä-Laut, besonders der offene kurze, wird in den weitaus meisten Fällen durch ein e bezeichnet. Die Bezeichnung durch ä tritt vorwiegend nur da auf, wo es sich um einen Stamm mit a handelt (hält, aber: Held).

In bezug auf das lange ä ist die Aussprache verschieden. In einem Teile Niederdeutschlands spricht man nicht bloss Wörter wie Feder, leben u. ä. mit einem geschlossenen e (Feeder, leeben), sondern auch solche mit ä, wie Schaefer statt Schäfer, Keese statt Käse. Für den Anfangsunterricht in der Rechtschreibung empfiehlt es sich, die Bezeichnung durch e als Regel, die durch ä als Ausnahme zu behandeln.

Übungsstoff. Feder, Leder, Regen, Segen, Besen, geben, lesen, beten.

Feld, Geld, Eltern, Ernte, Lenz, gern, fern, gelb, helfen.

I. Sprechübungen.

1. Unterscheidung des langen und kurzen ä: Feder — Feld. (Die Schüler sprechen: In Feder höre ich ein langes ä (nicht e), in Feld ein kurzes ä.

2. Feststellung des auf das ä folgenden Mitlautes: ed, eg, es — eld, ern, elb.

Ergebnis: Vor einem Mitlaut klingt das ä lang, vor mehreren kurz.

II. Schreibübungen.

1. Aus welchen Lauten besteht Feder? F—ä—d—e—r. Anschreiben. Was fällt euch auf? Der ä-Laut wird meistens mit dem Buchstaben e geschrieben.

Nennt und lautiert andere Wörter mit dem langen, mit dem kurzem ä-Laute! Anschreiben, Lesen u. s. w.

2. Achtet in unserem Lesestücke auf solche Wörter, in denen der ä-Laut mit e geschrieben ist! (Etwa: „Sommerzeit“ v. Hey.)

Warum wird der ä-Laut in Schäfchen mit dem Buchstaben ä geschrieben? Wenn der ä-Laut aus a geworden ist, wird er mit dem Buchstaben ä geschrieben, sonst (meistens) mit e.

3. Setze ich oder wir vor die Wörter lesen, geben, beten.

4. Setze vor jedes Hauptwort der, oder die, oder das!

Diktat. In der Schule lernen wir lesen und schreiben.*) Ich habe einen Halter und eine Feder. Der Ranzen ist von Leder. Er hält gut. Ich bete gern.

*) Die hervorgehobenen Buchstaben sind vor dem Schreiben festzustellen.

7. Der Mitlaut sch.

Um ein deutliches, vom s oder j unterschiedenes sch hervorzubringen, müssen die Lippen weit vorgeschoben werden, sodass sie einen Vorraum vor den Zähnen bilden. Die Luft streicht ohne Stimme durch die fast geschlossenen Zahnreihen.

Übungsstoff. Schaf, Schule, Schwan, Schwein, Schwanz, Schrank; schlafen, schreiben, schreien, schwingen, schlau, schmal, schwarz, schwer. — Fisch, Tisch, Frosch, Busch, Asche, Tasche, Flasche, Muschel, Mensch, Marsch; fischen, wischen, waschen, naschen, wünschen; frisch, rasch.

I. Sprechübungen.

1. Besonders zu üben sind solche Wörter, in denen die Mundart sch mit ch verwechselt, z. B. Kirsche (nicht Kirche), Flasche, wischen, kindisch.

Übung der Lautverbindungen asche, usche, osche, ische, esche. Wie klingt der Selbstlaut vor sch?*)

2. Sprich recht deutlich: Scherenschleifer, Wäscheschrank, Waschfass, Schlafstube, Schulschrank. Frische Fische, gute Fische.

3. Sprich recht schnell: Schneiderschere schneid't scharf, scharf schneid't Schneiderschere. — Schnall' schnell die Schnall' ein.

II. Schreibübungen.

1. Nennt Wörter, die mit dem Sch-Laut anfangen! Lautieren, Anschreiben, Lesen. Wie wird der Sch-Laut bezeichnet?

2. Nennt Wörter, die sch im Auslaut, im Inlaut haben! Achtet auf den Selbstlaut, der ihm voraufgeht! Er klingt kurz.

3. Lest die mehrsilbigen Wörter nach Silben! Wa—schen. Zu welcher Silbe kommt das sch?

4. Nennt und schreibt zwei Wörter mit isch! mit asch! mit usch!

5. Nennt und schreibt Tätigkeitswörter mit sch!

Diktat. Am Baume hängen reife Kirschen. Sie sind rot oder schwarz. Auf der Wiese weiden Schafe. Der Hirte hütet sie. Er trinkt aus einer Flasche. Ich habe die Schäfchen gern.

8. Der Mitlaut ch.

Das ch bezeichnet zwei verschiedene Laute, je nachdem es nach den dumpferen Vokalen a, o, u, au, oder nach den helleren e, i, ä, ö, ü steht. In jenem Falle (als sog. Ach-Laut) bildet der hintere Zungenrücken mit dem weichen Gaumen eine Enge, durch die die Luft stimmlos hindurchstreicht. Im anderen Falle (Ich-Laut) wird diese Enge durch den vorderen Zungenrücken am harten Gaumen gebildet, wobei die Zungenspitze sich gegen die unteren Schneidezähne stemmt.

Übungsstoff. 1. Dach, Bach, Loch, Koch, Tuch, Buch, Bruch; Sache, Rachen, Woche, Knochen, Kuchen; machen, lachen, kochen, suchen, brauchen; schwach, hoch.

2. Licht, Sichel, Fichte, Milch, Kirche, Lerche; rechnen, brechen, riechen, kriechen, zeichnen, schleichen; reich, weich, bleich, leicht, recht, schlecht.

*) Es wäre wünschenswert, dass wir für den Doppelbuchstaben sch einen Namen hätten, weil er ja nur einen Laut bezeichnet.

I. Sprechübungen.

1. An zwei Wörtern (etwa Dach und dich) ist den Kindern der Unterschied zwischen dem Ach-Laut und dem Ich-Laut zur Anschauung zu bringen, indem sie veranlasst werden, auf die verschiedene Lage der Laute zu achten. Ist ihnen der Unterschied bewusst geworden, dann haben sie von jedem vorg gesprochenen Worte anzugeben, ob darin ein Ach-Laut oder ein Ich-Laut vorkommt.

Wo die Schüler das Gaumen-r sprechen, ist auf eine scharfe Unterscheidung des r und ch zu sehen.

2. Achte auf die Länge oder Kürze des vorhergehenden Selbstlautes!

Übung der Lautverbindungen: ach, och, uch, auch; acht, ocht, ucht, aucht — ich, ech, äch, üch, eich, euch; icht, echt, öcht, ücht, eicht, eucht.

Ache, oche, uche, auche, u. s. w.

Arche, orche, urche, irche, erche, örcche, ürche.

3. Unterscheide recht deutlich:

Kirche — Kirsche

rauchen — rauschen

Rachen — raschen

wichen — wischen

Löcher — löschen

wachen — waschen

dich — Tisch

Männchen — Menschen.

Ich — schreibe.

Ich — schütze dich.

Ich — schiesse.

II. Schreibübungen.

1. Nennt Wörter mit ach! och! uch! auch! u. s. w.

Lautieren, Anschreiben, Lesen, u. s. w.

Ergebnis: Der Ach-Laut und der Ich-Laut werden beide mit demselben Buchstaben ch geschrieben.

2. Wie schreibst du: ach? (a—ch(; ich? (i—ch); och? u. s. w.

acht? (a—ch—t); echt? u. s. w.

ache? (a—ch—e); oche? uche? erch? u. s. w.

Anschreiben und Lesen dieser Buchstabenverbindungen.

3. Setze vor jedes Tätigkeitswort das Wörtchen er! Er rechnet u. s. w.

4. Beantworte folgende Fragen: Wer rechnet? zeichnet? schleicht? kriecht? lacht? kocht? u. s. w.

5. Setze folgende Wörter vor ein Hauptwort: Schwach, hoch, weich, reich, schlecht! (Die schlechte Milch.)

Diktat.

1. Am Morgen.

Die Nacht ist vorüber. Die Menschen erwachen und fangen die Arbeit an. Auch die Tiere werden munter. Die Bienen suchen Honig in den Blüten. Die Tauben fliegen auf den Hof oder in das Feld.

2. Die Blumen.

Wer hat die Blumen nur erdacht? Wer hat sie so schön gemacht? Gelb und rot und weiss und blau, dass ich meine Lust dran schau.

(Fortsetzung folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Zur Schillerfeier.

In der alten Heimat vieler Leser der P. M. rüstet man sich in allen Städten und Städtchen, die hundertste Wiederkehr des Tages, an dem der Lieblingsdichter des deutschen Volkes die Augen auf immer schloss, durch eine würdige Feier zu einem bleibenden Erinnerungspunkte in der Geschichte der deutschen Nation zu machen. Auch in unserem Lande, überall wo Abkömmlinge des deutschen Stammes sich vereinigen können, deren Herzen in ihrer Jugend sich an Schillerschen Idealen erwärmt, welche die Bedeutung Schillers als geistiger Wegweiser Deutschlands erfasst, wird der bedeutungsvolle neunte Mai nicht unbeachtet und spurlos vorübergehen. Chicago und St. Louis, Cincinnati und Milwaukee und andere deutsche Zentren treffen Vorbereitungen zu einer würdigen Schillerfeier. Von kleineren Vereinigungen sind Anfragen eingelaufen und ist das Ersuchen gestellt worden, Ratschläge bezüglich der Aufstellung eines passenden Festprogrammes in bescheidenem Rahmen zu erteilen. Wir glauben diesem Wunsche dadurch am besten zu entsprechen, dass wir an dieser Stelle das Programm veröffentlichen, welches der von dem Nationalen D.-A. Lehreseminar und dem Verein deutscher Lehrer an den öffentlichen Schulen Milwaukee geplanten Schillerfeier zugrunde liegt. Das Programm umfasst folgende Nummern:

1. Musikstück ausgeführt von dem Bachschen Orchester.
2. Zitate aus Schillers Werken, vorgetragen von Zöglingen des Seminars.
3. Festrede von Seminarlehrer Burckhardt.
4. Zitate aus Schillers Werken, vorgetragen von Mitgliedern des Vereins deutscher Lehrer.
5. „Das Lied von der Glocke“ in der Rombergischen Vertonung, für gemischten Chor und Orchester. (Seminaristen und Lehrer.)
6. Goethes „Epilog zu Schillers Glocke“, gesprochen von einem Mitgliede des Pabsttheaters.

* * *

Die Deutschen Chicagos feiern den Todestag unter den Auspizien des „American Institute of Germanics“ und des Schwabenvereins am 6., 7., 8. und 9. Mai. Als Vorfeier findet am 14. April eine Festvorstellung von „Wilhelm Tell“ im Auditorium statt, ausgeführt vom Milwaukee Ensemble.

Am 6. Mai findet abends eine Aufführung von Beethovens 9. Symphonie und einiger anderer auf das Fest bezüglicher Musikstücke vom Apollo Club und dem Thomas Orchester statt. Die Eröffnungssprache hält Präs. E. J. James von Urbana, Ill.

Am 7. Mai findet eine Festversammlung im Auditorium statt. Programm: Prolog, Orgelsolo, Liedervorträge der vereinigten Männerchöre, Festrede von Prof. Calvin Thomas von der Columbia University, New York.

Am 7. Mai vorm. akademische Konferenz im Gebäude der öffentlichen Bibliothek oder im Fine Arts Museum; folgende Themata werden von den genannten Herren dabei behandelt werden: Prof. J. B. E. Jonas: Influence of Schiller's Lyric

Poetry; Prof. M. Winkler: Schiller's Aesthetic Ideas; Prof. S. W. Cutting: The Influence of Germany upon American University Life; Prof. P. W. Grumann: Schiller's Conception of Germanic Myths; Prof. C. J. Little: Schiller the Historian. Ausserdem haben folgende Herren ihre Teilnahme an dieser Festkonferenz teils definitiv, teils als wahrscheinlich in Aussicht gestellt: Prof. W. T. Hewett, M. D. Learned, O. Heller, J. S. Nollen, W. H. Carruth, G. E. Karsten, H. Collitz, C. v. Klentze, A. R. Hohlfeld, A. H. Palmer, J. Göbel, L. A. Rhoades, H. Münsterberg etc.

Am 8. Mai 1 Uhr mittags: Feier am Schiller Denkmal im Lincoln Park: Lieder der vereinigten Männerchöre, Festrede vom Stadtbibliothekar E. F. Gauss.

Am selben Tage um 8 Uhr abends im Auditorium Festversammlung, Programm: Festprolog, Aufführung des Liedes von der Glocke mit Musik und lebenden Bildern, deutsche Festrede von General-Major Dr. v. Pfister, von Stuttgart, Vertreter des Königs von Württemberg.

Für die beiden Festprologe ist, wie bekannt, ein Preisausschreiben (\$75 für jeden) veranstaltet worden. Das gedruckte Programm für die ganze Feier wird als Festschrift mit mehreren für das Fest speziell erbetenen Beiträgen hervorragender amerikanischer Bürger zur Verteilung kommen.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Der Präsident unserer Universität, Dr. Harper, ist vergangene Woche operiert worden. Leider haben die Chirurgen festgestellt, dass der Patient an krebsartigen Geschwüren an den Eingeweiden leide, die ihn wohl in absehbarer Zeit dahinraffen werden. Dr. Harper weiss, in welcher grossen Lebensgefahr er schwebt und hat in den letzten zwei Wochen mit Anspannung aller Kräfte gearbeitet, um alles in solcher Verfassung zurückzulassen, dass die Universität selbst ein Jahr lang im ordnungsmässigen Gange bleiben kann, sollten seine Tage jetzt schon gezählt sein.

Diese Hiobspost berührt den Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbund und seine Mitglieder deshalb ganz besonders schmerzlich, da der jetzt im Schatten des Todes stehende Mann noch vor kurzem dem hiesigen Lokalausschuss für den bevorstehenden Chicagoer Lehrertag äusserst freundlich entgegengekommen ist. Er hat nicht nur versprochen, am Eröffnungsabend der Konvention persönlich gegenwärtig zu sein und die Versammlung zu begrüßen, sondern er hat dem Lehrerbund eine elegante und geräumige Halle zur Verfügung gestellt, in der die Versammlungen abgehalten werden können, und hat überdies noch angeordnet, dass die Teilnehmer an

einem oder zwei Tagen von der Universität des Mittags bewirtet werden sollen. —

Auch ein altes treues Mitglied des Lehrerbundes, Herr Louis Schutt, liegt im Hospital und hat eben (zum viertenmal) eine Operation überstanden.

Aus dem Allerheiligsten unseres Schulsuperintendenten kommt eben die Nachricht, dass die im Januar abgehaltenen Beförderungsprüfungen von 232 Lehrkräften bestanden worden seien. Es nahmen an denselben ungefähr 600 Personen teil. Wie es den durchgefallenen 368 zumute sein mag, die sich auch fleissig und gewissenhaft auf ihr Examen vorbereitet hatten, die aber weniger vom Glück begünstigt waren, davon wird nichts gesagt. Hoffentlich wird bald die Zeit kommen, wo diese ganz und gar unnötigen und ungerechten Prüfungen wieder in Wegfall kommen. —

Mit den Vorbereitungen für den wahrscheinlich vom 30. Juni bis 3. Juli hier stattfindenden Lehrertag ist nun ernstlich begonnen worden. Es hat sich ein tatkräftiger Lokalausschuss gebildet, der jetzt tüchtig ans Werk gehen wird, die diesjährige Tagung zu einem grossen Erfolge zu machen. Die deutschen Lehrer des Landes sollten schon jetzt in ihr Reiseprogramm schreiben: 30. Juni, 1., 2. und 3. Juli—Chicago.

Cincinnati.

† Johannes Schmidt. Wieder hat der Sensenmann einen unserer ältesten Kollegen hinweggerafft. „John“ Schmidt — wer kannte und achtete, ich mag wohl sagen, liebte ihn nicht, den hochgebildeten, ehrenhaften früheren deutschen Oberlehrer und späteren Gesanglehrer, seit dem Jahre 1861 an den hiesigen öffentlichen, und vorher an Kirchen- und Privatschulen tätig gewesenem rheinpfälzer Seminaristen? Auch in weiteren deutschen Lehrerkreisen war der Verstorbene als Mitgründer des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, als Besucher von Lehrertagen, als Mitverfasser der früher hier und anderswo im Gebrauche gewesenem Wildeschen deutschen Lesebücher, als jovialer Gesellschafter, als tüchtiger deutscher Mann im besten Sinne des Wortes bekannt und hochgeachtet. Geboren am 23. Oktober 1831 in der bayrischen Rheinpfalz, im Seminar zu Kaiserslautern zum Lehrer ausgebildet und als solcher kurze Zeit in seinem Geburtslande tätig, siedelte Schmidt ausgangs der vierziger Jahre nach Amerika über und liess sich am Ohio nieder, um zuerst in unserer Nachbarstadt Newport im Staate Kentucky und etwa zehn Jahre darauf in hiesiger Stadt in seinen oben angedeuteten Wirkungskreis einzutreten. Zusammen mit Burger, Dörner und Peaslee war es Schmidt, der den damals noch in Kinderschuhen sich langsam und mühsam fortbewegenden deutschen Unterricht nach deutschländischem Muster auf eigene feste Füße stellen half, der deutschen Lehrmethode endgültig Eingang und Geltung verschaffte, junge Anfänger zu deutschen Lehrern heranbildete, selbst als vorzüglicher Pädagoge sich bewährte, immer im Interesse des Deutschen tätig, auch nachdem er in die Gesangsabteilung übergetreten war, um, — jetzt vor zwölf Jahren, ex abrupto und in schnöder Weise zur Resignierung genötigt zu werden. Damit ging John Schmidts unverwüstlicher Humor und Schaffensmut, weil des richtigen Feldes beraubt, allmählich darnieder, wie sehr er sich auch immer noch für alles Hohe und Schöne begeistern konnte. Sein neu eingeschlagener Lebenspfad, das Versicherungswesen, bot ihm, wie so vielen anderen, mehr Dornen als Rosen; sein immer heller, stets schaffender Geist fand nicht die rechte Nahrung, nur wenig Befriedigung. Mehr als einmal hat der Schreiber dieser Zeilen diese Tatsache mit Wehmut erkennen müssen, sie aus Schmidts eigenem Munde bestätigen gehört. Dennoch ging er er-

hobenen Hauptes, seines inneren Wertes bewusst, seinen ehrenhaften Weg, und wer ihn nicht mehr kennen wollte, den kannte er erst recht nicht. Während der letzten Jahre machte ihm ein Nieren- und, wie ich jetzt höre, auch Lungenleiden häufig mehr zu schaffen, als ihm lieb sein konnte, bis es ihn endlich, am 26ten Februar, nach sehr kurzer Bettlägerigkeit dahinraffte. Sein Schatten kann sich damit trösten, dass man von John Schmidt noch lange, lange Zeit mit Ehren reden wird, wenn gar manche von uns anderen bereits vergessen sein werden. Vielversprechend im Anfang, nicht selten wirr in seinem Verlaufe, trübe am Ende, war Schmidts Leben und Wirken von jenen eines, die der Menschheit mehr Gutes schenken, als sie von ihr empfangen.

„Leb im Ganzen! Wenn du lange dahin bist, es bleibt.“ Diese von ihm häufig zitierte Schlusszeile eines Schiller'schen Dichtichons war dem lieben Dahingeschiedenen Lebensregel; aber auch auf den Ausspruch Byrons stützte er sich: „Glaub' nicht, die Erde, welche deine Hölle ist, sei Dasein; — sie vergeht, und — du wirst bleiben, nicht wen'ger als du bist.“

Darauffin konnte Schmidt, wenn's denn doch geschieden sein musste, sterben. — Er lebt fort in mehr als einem Herzen.

— Nichts, rein nichts ist aus unserem Schulleben zu berichten. Wenn Helvetius im Rechte war mit seinem Ausspruche: „Wir sind einzig und allein das, wozu uns die uns umgebenden Dinge machen“, so gilt das unbedingt von uns Hiesigen. Seitdem Europea von oben herunter Ruhe hält, haben wir auch Ruhe, es sei denn wir sind so dumm, uns selbst zu beunruhigen. Ich kenne heute Genossen und innen, denen man die Quecksilbrigkeit nur so im Gebeine kolern zu hören pflegte — jetzt sind sie ruhig, weil niemand sie zu „worry“ anleitet oder gar herausfordert und zwingt.

Ja, die Leutenchen fangen an, sich qua solche zu amtsieren! Haben da einen Verein gegründet — „Scherz und Ernst“ — wo jeden Monat musiziert und getanzt wird; haben auf Washingtons Geburtstag ein recht hübsches Fest gefeiert, bei welcher Gelegenheit unser Superintendent, Herr Dyer, sich dahin ausdrückte, dass er die Deutschen für die einzig wahren Lebenskünstler halte, da sie Frohsinn und Genuß mit Arbeit und Pflichterfüllung zu paaren verstünden. Und, gewiss um sie auf diesem Wege zu halten, gab er den anwesenden 150—200

Lehrgenossenschaftlern die trostreiche, beinahe unumstösslich gewisse Aussicht auf eine mit dem nächsten Schuljahre in Kraft zu setzende Gehaltserhöhung, mit dem Versprechen, was an ihm liege, tun zu wollen, auf dass auch etwas Erkleckliches dabei herauspringe. Da nun auch verschiedene einflussreiche Schulratsmitglieder sich in demselben Sinne äussern, so mag es ja wohl nach dem exotischen Winter für uns am Platze sein zu sagen:

„Blüh auf, gefrorener Christ!
Der Mai ist vor der Tür.
Du bleibest ewig tot,
Blühst du nicht jetzt und hier.“

Die meisten von uns werden das ja nur zu gerne tun! —

Beim Couvertieren dieser Epistel trifft mich die, allerdings nicht ganz unerwartete, Kunde von dem Dahinscheiden des vielen, vielen Lehrern wohlbekannten deutschen Arztes, Zoologen und Literaten, Dr. med. Adolph Zipperlen. Ein tüchtiger, echter, lebenswürdiger deutscher Mann schied mit dem 87-jährigen aus dem Leben, und wer deutsche Lehrertage in Cincinnati besucht oder sonst bei uns gewellt hat, der hat den jovialen alten Herrn gewiss kennen und schätzen gelernt.

So verzieht sich immer einer nach dem anderen, und da heute der Schreiber dieser Zeilen seinen vielten Geburtstag begehen muss — seinen Kuchen hat er bereits angeschnitten und seine Pfeife Geburtstagtabak raucht er gerade jetzt — so fragt auch er sich ahnungsvollen Geistes still, aber frisch: Quosque tandem?

Milwaukee.

Lehrergehälter und gerechte, gleichmässige Besteuerung in Wechselwirkung.

Gleichmässige Besteuerung — ja so et was gibts bei uns hier in Amerika ja gar nicht; nirgends in der ganzen Welt geschieht die Besteuerung in so ungerechter Weise wie hier. Doch was hat dies mit Lehrergehältern zu tun? Es wurde in diesen Korrespondenzen mitgeteilt, dass bei der vom hiesigen Schulrat beschlossenen Gehaltserhöhung der Lehrer, vom Bürgermeister erklärt wurde, der Mangel an Fonds in der Stadtkasse lasse dies nicht zu. Doch die Erhöhung ist beschlossen und wird auch vor sich gehen. Aber man ist bei dieser Gelegenheit einmal an eine sorgfältige Prüfung unserer Steuerverhältnisse gegangen, und da hat man denn gefunden, dass alle grossen Korporationen in der Stadt, wie Eisenbahnen, Express-, Telegraph-, Telephon-, Gas- und Strassenbahngesellschaften teils gar nicht, und teils ungenügend Steuern in die Stadtkasse bezahlen. Da hat nun der Steuerkommissär G. Bruce (zugleich der Herausgeber des tüchtigen Milw. Public School Journal) die Lehrer auf diesen Gegenstand in einem Vortrage aufmerksam gemacht, den er vor einiger Zeit in einer Versammlung der Milw. Teachers' Association hielt. Die Summe, die der Stadt jährlich vorenthalten wird, beläuft sich auf ungefähr \$500,000, wovon natürlich die Schule ihren entsprechenden Anteil erhalten würde. Der Prinzipals- und der Lehrerverein haben die Sache in die Hand genommen und werden gemeinschaftlich durch geeignete Personen bei der Legislatur in Madison vorstellig werden, um diese Korporationen zu einem gerechten Steueranteil zu veranlassen. Ob dies gelingen wird, ist bei der famosen Einrichtung unserer Lobbies wohl sehr fraglich; doch der Versuch kann ja gemacht werden.

A. W.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Eine für die Weiterentwicklung des Lehrerseminars wertvolle Anerkennung wurde demselben durch den am Dienstag, dem 7. d. M., vom hiesigen Schulrate gefassten Beschlusse zu teil, nach welchem den Abiturienten der Anstalt auf Grund ihres Diplomes die Berechtigung zur Anstellung als Assistenzlehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen Milwaukee ohne weiteres Examen zu gesprochen wird. Auch in anderen Städten des Landes ist eine Bewegung im Gange, unseren Abiturienten das gleiche Recht einzuräumen, so dass wir hoffen dürfen, allmählich in festere Beziehungen zum öffentlichen Schulwesen des Landes treten zu können.

Noch eine andere Massnahme trafen die Schulbehörden der Stadt, die unseren Zöglingen insofern zum Vorteil gereichen, als sie ihnen bei ihrem Eintritt in

die öffentlichen Schulen von vornherein eine grössere Gewandtheit im Klassenzimmer sichern wird. Bisher beschränkte sich die praktische Lehrtätigkeit der Seminaristen auf einzelne Lehrproben in den Klassen der Deutsch-Englischen Akademie. Durch Verfügung des Superintendents der öffentlichen Schulen und unter Genehmigung des zuständigen Schulratskomitees werden die Schüler der abgehenden Klasse von nun an Gelegenheit erhalten, in den öffentlichen Schulen regelmässigen Unterricht unter Aufsicht der betreffenden Klassenlehrer erteilen, eine Einrichtung, deren Vorteil klar ersichtlich ist.

Als ein Nachtteil wurde es betrachtet, dass der Leiter der beiden Anstalten, des Lehrerseminars und der Deutsch-Englischen Akademie, eine zu grosse Anzahl von Unterrichtsstunden zu erteilen hatte. Eine Besprechung dieser Frage im Vorstande der Akademie führte zu dem glücklichen Resultat, dass beschlossen wurde, eine neue Lehrkraft anzustellen. Dieselbe wurde in Herrn Lewis Vantine gefunden. In der hiesigen Staats-Normalschule ausgebildet, ist derselbe während der letzten vier Jahre an den öffentlichen Schulen tätig gewesen, von wo aus ihm die besten Zeugnisse ausgestellt worden sind. Herr Vantine übernimmt den englischen Unterricht im siebenten Grade der Akademie und in der ersten Seminarklasse. Dem bisherigen Leiter des siebenten Grades, Herrn Chas. Purin, sind ausser dem Handfertigkeitsunterricht die mathematischen Fächer in den ersten beiden Klassen des Seminars überwiesen worden.

Die in den ersten Tagen des Monats März abgehaltene Versammlung der Superintendentenvereinigung, eines Zweiges der N. E. A., führte auch eine Reihe von Besuchern nach unserer Anstalt, die sich sämtlich befriedigt über unsere Arbeit äusserten. Unter den Besuchern befand sich auch Herr F. B. Dyer, Superintendent der öffentlichen Schulen Milwaukee, der besonders durch sein liebenswürdiges Wesen einen freundlichen Eindruck zurückliess.

Am 23. und 24. Februar weilte Herr Professor Otto Heller von der Washington Universität zu St. Louis auf Einladung des Vollzugsausschusses in unserer Anstalt, um sich mit der Arbeit derselben vertraut zu machen. Er wurde im vorigen Jahre als Mitglied des Verwaltungsrats gewählt und dem Lehrsausschuss zugeteilt, der dem Direktor und dem Lehrerkollegium bezüglich der inneren Führung des Seminars zur Seite

steht. Mit grosser Gewissenhaftigkeit nahm er Einblick in die Klassen und deren Leistungen. Während seines Hierseins fand auch eine Sitzung des Lehrsausschusses und der Fakultät statt, die über vorzunehmende Änderungen in der Aufnahme der Schüler eingehende Beratungen pflegte. Ein Komitee, bestehend aus den Herren Heller, Abrams und Griebisch wurde damit beauftragt, feste Vorschläge bezüglich dieses Gegenstandes zu machen.

Reformvorschläge. II. Handfertigkeitsunterricht wurde im Jahre 1890 in den Vereinigten Staaten in 37 Städten mit einer Bevölkerungszahl von 8000 und darüber erteilt; im Jahre 1902 in 270 Städten. In den meisten dieser Städte erstreckt sich der Handfertigkeitsunterricht auf drei, vier, oder noch mehr Jahre. Die Durchschnittskosten einer vollständigen Einrichtung für den Handfertigkeitsunterricht (Hochschulen ausgeschlossen) belaufen sich auf \$20,000, was eine Gesamtauslage von \$5,400,000 für den Zweck ausmacht. Die laufenden Ausgaben für Lehrer, Handwerkszeug usw. beliefen sich 1901/02 auf nahezu eine Million Dollars. Boston, New York, Washington, Allegheny, Toledo, Los Angeles und San Francisco sind einige der Städte, in denen der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule eingeführt ist.

Wahrscheinlich durch den günstigen Stand des Handfertigkeitsunterrichts ermutigt, hat der Verein der amerikanischen landwirtschaftlichen Colleges und Versuchsstationen eine Bewegung in Fluss gebracht, um den Unterricht in Ackerbauwissenschaft in die oberen zwei Klassen der Volksschulen auf dem Lande einzuführen, und der Ackerbauminister unserer Bundesregierung hat die Sache zu der seinigen gemacht, indem er dem Bericht obigen Vereins auf Regierungskosten weitere Verbreitung gibt. Im Staate Illinois ist fast in jedem County nach einem vom Dekan des staatlichen Ackerbau-College ausgearbeiteten Plane im letzten Jahre zum ersten Male Ackerbauwissenschaft unterrichtet worden, und der Staatsschulsuperintendent berichtet von einem „grösseren Interesse im ganzen Staate für den Unterrichtszweig des Ackerbaus“. Auch aus Louisiana, Iowa, Ohio, Missouri und anderen Staaten wird über Versuche zur Einführung des neuen Wissenszweiges in die ländlichen Volksschulen berichtet. Hand in Hand mit dem Bemühen, Acker-

baukunde in den Lehrplan der Volksschule einzufügen, geht das ernstliche Bestreben, geeignete Ackerbaulehrer zu gewinnen. In Wisconsin haben der Staatsschulsuperintendent und die Beamten des Ackerbau-College der Staatsuniversität die Annahme eines Gesetzes zuwege gebracht, das von den Lehrern das Ablegen einer Prüfung in Ackerbaukunde fordert. Ähnliche Gesetze sind in Maine, Nebraska, Nord- und Süd-Carolina und in Tennessee angenommen worden. Die unvermeidlichen „Textbücher“ haben bereits eine stattliche Zahl erreicht; und vor allem haben sich die überall in unserem Lande üppig blühenden Sommerschulen der „Ausbildung“ von Ackerbaulehrern aufs wärmste angenommen. Von den 977 Lehrern der Sommerschule von Nord-Carolina studierten im letzten Jahre 477 Ackerbau.

Wie soll nun in den beiden Oberklassen der ländlichen Volksschule Raum für ein weiteres Unterrichtsfach geschaffen werden? Früher machte man gewöhnlich Platz, indem man kurzerhand einen Wissenszweig, den man dann einen „fad“ nannte, und der auch manchmal einer war, aus dem Plan hinauswarf, bis der neue „fad“ von einem dritten verdrängt wurde. Aber das Wort „fad“ ist etwas ausser Gebrauch geraten, seit unsere Reformatoren eingesehen haben, dass sie ihren Lieblingsgedanken nicht zum Siege verhelfen können, wenn sie die Befürworter anderer Richtungen zeitweilig aus dem Felde schlagen. Allen Neuerern hat Prof. Frank McMurray von der Columbia-Universität die Wege gezeigt. Prof. McMurray tritt nicht dafür ein, dass irgend ein Gegenstand von denen, die jetzt in der Volksschule gelehrt werden, ganz fortfällt, aber er empfiehlt das Weglassen von Einzelheiten und gewissen Kapiteln. Am Schlusse eines Artikels in der Ed. R. darüber, was sich aus dem Plane der Volksschulen streichen liesse, sagt er: „Obgleich manche umfangreiche Kapitel weggelassen werden sollten, so ist eine Reform in der Hauptsache nicht dadurch zu erzielen, dass man da und dort etwas abschneidet, sondern dadurch, dass man die jetzige Masse von Ideen in jedem Fache zu einem harmonischen Ganzen zusammenschweisst. Das ist indessen weder die Aufgabe der Volksschullehrer noch der wissenschaftlichen Fachlehrer, sondern der fortgeschrittensten und fähigsten Erzieher, die mit dem Lehrstoff und den Grundsätzen der Erziehungswissenschaft vollkommen vertraut sind. Selbst solche Männer haben

mehr als eine Lebensaufgabe bei dieser Arbeit zu erfüllen.“

Wenn man nun den Unterrichtsplan der Volksschule in Murrayscher Weise verbessert, sagt der oben genannte Bericht, so gewinnt man ja genügend Raum und Zeit, um Ackerbauwissenschaft in den siebenten und achten Grad einzufügen. In der letzten Nummer der P. M. wurde in dem Umschauartikel „Reformvorschläge“ mitgeteilt, wie ein Neunerausschuss des Wisconsiner Lehrervereins in derselben Weise wie die Befürworter des Ackerbauunterrichts Raum zu finden hofft, um den Unterricht in der deutschen Sprache bereits in den oberen zwei Volksschulklassen beginnen zu lassen. Es dürfte nicht unangebracht sein, darauf hinzuweisen, dass der Ursprung beider Bewegungen sich bis zum College und zur Universität verfolgen lässt, was der Vermutung Raum gewährt, die Vorbildung unserer zur Universität abgehenden Hochschüler genüge nicht. Die Professoren der landwirtschaftlichen Fakultäten, die verständlicher und verständiger Weise ihre Wirksamkeit auf den Ackerbau treibenden Teil unserer Bevölkerung nachdrücklicher zu gestalten versuchen, haben einen schreienden Mangel an biologischen Wissenschaften bei ihren Studenten entdeckt, was ihnen nicht zu schwer geworden sein dürfte, und so greifen sie bis zur Volksschule herunter, um dem Übel abzuweichen. Unter der Marke „Nature Study“ lässt sich alles zusammenfassen, was fast überall in den ersten acht Klassen der amerikanischen Volksschule von den beiden Wissenschaften Botanik und Zoologie gelehrt wird. Prof. H. E. Armstrong aus London, ein Mitglied jener englischen Moseley-Kommission, die unsere Schulen studiert hat, fällt das folgende, zum Teil recht harte Urteil über „Nature Study“:

„Die Lektionen in Nature Study, wenn sie nicht einen spezifisch botanischen oder zoologischen und wissenschaftlichen Charakter trugen, waren hervorragend oberflächlich und wertlos. Darüber besteht kein Zweifel, dass Pionierarbeit von grosser Wichtigkeit getan wird, worauf sich in Zukunft bauen lässt. Aber ich bin überzeugt, dass der Arbeit die Tiefe mangelt und dass die betreffenden Lehrer sich nicht bewusst sind, bis zu welchem Grade exakte Methoden in solchen Studien sich einführen lassen; sie müssen mit der Praxis wissenschaftlicher Methode, mit der Kunst der Darbietung sich erst vertraut machen. Es würde richtiger sein, diesen Unter-

richt eine Bewegung zur Förderung der Liebe zur Natur zu nennen, als von einem Studium der Natur zu sprechen. Gegenwärtig schliesst er zu wenig wirkliches Studium und Zielbewusstsein ein."

In unseren Volkshochschulen studieren die der Volksschule Entlassenen die beiden Wissenschaften Botanik und Zoologie in wöchentlich drei bis zuweilen fünf Lektionen während eines Schuljahres von zehn Monaten, das in manchen ländlichen Hochschulen auf acht und sieben Monate zusammenschrumpft. Dieser Unterricht kann wegen der Ziellosigkeit des vorausgegangenen Nature Study keine Fortsetzung oder Erweiterung des letztern genannt werden; zudem geht bei unserer neuzeitlichen Unterrichtsmethode, die von dem Schüler das selbstgemachte Experiment fordert, viel wertvolle Zeit verloren. Der bei dem Schülerexperiment etwa erzielte Gewinn an geistiger Zucht kann den gänzlichen Mangel an positiven und praktischen Kenntnissen, wie sie der Professor der Ackerbauwissenschaft fordern muss, nicht ersetzen.

Der mehrmals genannte Bericht des Vereins der amerikanischen landwirtschaftlichen Colleges und Versuchsstationen nun schreibt Nature Study für die unteren Jahrgänge ebenfalls vor, aber er gibt dem Unterrichte ein bestimmtes Ziel.

Für den eigentlichen Unterricht in der Ackerbaukunde, mit dem siebenten Grade beginnend, fordert der Bericht eine Unterweisung des Kindes im Bau und in der Tätigkeit der Pflanze. Wie die Pflanze sich nährt, wie sie wächst, und in wie mannigfacher Weise sie sich vermehrt, mit einem Worte, die Lebensgeschichte der Pflanze von Samenkorn zu Samenkorn, das soll der zukünftige Ackerbauer verstehen lernen. Dann soll er mit der Umgebung der Pflanze bekannt gemacht werden: wie Luft und Licht, Wärme und Feuchtigkeit das Wachstum beeinflussen, welche Arten des Bodens zu unterscheiden sind und wie der Boden gelockert, gedüngt, bewässert, bereichert werden kann. Wie man sät und erntet, wie Unkraut auszurotten ist, wie man schädliche Insekten vertilgt und Krankheiten der Pflanzen behandelt, das darf in Zukunft dem Kinde des Landbewohners nicht mehr vorenthalten werden.

In derselben ausführlichen und gründlichen Weise verlangt der Bericht die Unterweisung in der Lehre von den

Tieren, die den Menschen nützlich sind, und in der Behandlung der Milchprodukte. Wenn dann noch Zeit und Gelegenheit übrig ist, kann der Ackerbaulehrer noch die Grösse und Lage von Feldern, ländlichen Wohnhäusern, Schuppen, Ställen, Wegen, Wasserleitungen, und endlich auch die Behandlung der Ackergeräte und ländliche Buchführung zum Gegenstand des Unterrichts machen.

Die Begeisterung für den „neuen“ Unterrichtsgegenstand scheint überall im Wachsen begriffen, aber dass die Ackerbaulehre andere Fächer verschlingen wird, steht nicht zu befürchten. Dafür spricht die Tatsache, dass die Seele des Ackerbauunterrichts vorläufig noch im „Textbuch“ liegt. Wenn mit der Bereicherung durch biologische Wissenschaften die Anschauungen über den Wert der Ackerbaukunde in der Volksschule unter den Lehrern sich klären, dann wird der neue Zweig auf das zulässige Mass zurückgeführt und eingeschränkt werden können, nämlich auf Zoologie und Botanik mit besonderer Berücksichtigung der Pflanzen und Tiere, die in einer Gegend heimisch oder besonders wichtig sind.

Prof. August L. Gräbner. — In St. Louis ist am 7. Dezember Professor August L. Gräbner gestorben. Mit ihm schied einer der bedeutendsten Gelehrten des Landes aus dem Leben. Er war nicht nur ein tüchtiger Theologe, der im Rate der evang.-lutherischen Kirche eine hervorragende Stellung einnahm, sondern zeichnete sich auch auf anderen Gebieten der Wissenschaft aus, besonders als Historiker und Sprachforscher. Er beherrschte nicht weniger als zwölf Sprachen und war in einer jeden derselben schriftstellerisch tätig. Augustus L. Gräbner wurde vor 55 Jahren auf der Indianer-Reservation in Roseville, Mich., geboren. Sein Vater war Pastor H. P. Gräbner, welcher von Pastor Loehe von den fränkischen Kolonien nach Amerika geschickt worden war, um in den deutschen Ansiedlungen, die anfangs der vierziger Jahre in Michigan gegründet wurden, zu predigen. Nachdem er sich der Indianersprache bemächtigt, gründete Gräbner Senior mehrere Missionsposten unter den verschiedenen Reservationen. Prof. Gräbner ist der Verfasser einer Anzahl Bücher und Schriften.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Sprachübungen. (In sieben Hef-
ten.) Im Anschlusse an die Lese-
bücher der Serie Weick-Grebner.
Bearbeitet für den deutschen Un-
terricht in amerikanischen Volks-
schulen von Emil Kramer. Ver-
lag von Gustav Mühler, Cincinnati,
Ohio.

Als tüchtiger Fachmann kennt der
Verfasser die Schwierigkeiten, welche
dem Lehrer des Deutschen an den öf-
fentlichen Schulen entgegentreten, und
er versucht in seinem Werkchen, dem
mangelnden Sprachgefühl der Kinder
durch systematische und interessante
Übungen nachzuhelfen. Herr Kramer
zeigt sich seiner Aufgabe vollkommen
gewachsen.

Das Motto, welches ihm zur Einlei-
tung dient, lautet sehr richtig: "Fort-
gesetzte Übung im Gebrauche richtiger
Formen ist bedeutend wichtiger als
grammatikalische Belehrung." Dieses
Motto dient dem Herrn Verfasser zur
Richtschnur seiner Aufgabe. Jedes Heft-
chen bietet eine reiche Auswahl von
Übungsbeispielen, die mit feinem Ver-
ständnis den respektiven Schuljahren
angepasst sind. Er behandelt seine Auf-
gabe in konzentrischen Kreisen, indem
er mit den elementarsten Grundsätzen
der Sprachlehre beginnt und dieselben
in einfachen, leichtfasslichen Übungsbe-
ispielen klarlegt. Während er in jedem
Heftchen dem Bekannten in vorsichtiger
Abwägung des Stoffes Neues hinzufügt,
vollendet er den Ausbau seiner Sprach-
schule in einer Reihe von interessanten
Übungsbeispielen, die sicherlich viel da-
zu beitragen werden, das Sprachgefühl
des Kindes zu kräftigen, ohne ihm das

Unangenehme des grammatikalischen
Unterrichtes zum Bewusstsein zu brin-
gen. Nach genauer Durchsicht des
Werkchens kann man nicht umhin, dem
Herrn Verfasser für seine gründliche
und fleissige Arbeit Anerkennung zu
zollen. Nur in einem Punkte liesse sich
vielleicht ein leichter Einwand erheben:
nämlich inbezug auf den Wert der Be-
handlung eines Gedichtes oder Lese-
stückes nach sogenannten Leitwörtern.
Diese Methode liesse sich unter ge-
wissen Bedingungen vielleicht vorteil-
haft für die unteren Klassen verwerten,
doch in den drei oberen Graden sollte
der individuellen Betätigung des Kindes
mehr Freiheit geboten und seine Schöp-
fungskraft nicht durch mehr oder min-
der starre Formen gebunden werden.
Da laute der Grundsatz: So viele ver-
schiedene Reproduktionen wie Kinder!
Ferner wäre noch zu bemerken, dass
sich diese Sprachschule von Werken
ähnlicher Art sehr vorteilhaft dadurch
unterscheidet, dass sie jeden grammati-
kalischen Ballast ausmerzt und den
Kindern nur Bekanntes im Anschluss an
die gelesenen Stücke bringt, was natur-
gemäss von viel grösserem Interesse
für sie ist, als eine Reihe unzusammen-
hängender Sätze und Wörter. Jedes
Sätzchen tritt ihnen als alter Freund
entgegen, dessen Bekanntschaft sie ge-
schlossen haben und nun mit Freuden
erneuern. Zweifellos wird das gediegene
Werkchen Lehrern und Schülern gleich
willkommen sein und seinen Teil dazu
beitragen, den Sprachunterricht gründ-
licher und interessanter zu gestalten
und, was die Hauptsache ist — zu er-
leichtern.

B—

II. Eingesandte Bücher.

Deutsches Wörterbuch auf
etymologischer Grundlage mit Berück-
sichtigung wichtigerer Mundart- und
Fremdwörter sowie vieler Eigennamen
bearbeitet und herausgegeben von Paul
Imm. Fuchs, Präzeptor an der La-
teinschule zu Murrhardt. Stuttgart,
Hobbing & Böhle. 1898. M. 3.75.

**Aufsatz-Übungen für Volks-
schulen.** Von G. Tschache. 2.
Bde.: Für die Mittelstufe, fünfte Auf-
lage, verbessert und vermehrt von Rud.
Hantke; für die Oberstufe, vierte Auf-
lage, verbessert und vermehrt von Rud.
Hantke. Breslau, J. U. Kern, 1904.
@ M. 1.60.

Unterrichtspraxis im Sinne naturgemässer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie. Von L. F. Göbelbecker. I. Teil: Methodologische Monographien. II. Teil: Lehrproben, methodologische Einzelwinke, Gedichte, Lieder, Spiele und Rätsel. Wiesbaden, Otto Nemnich. 1904. M. 7.50.

Der Kleine Naturfreund, seine Rechen- und Zeichenkunst. Ein nach psychologischen Gesetzen und Beobachtungen bearbeitetes Schulbuch für den vereinigten Anschauungs- und Rechenunterricht im I. und II. Schuljahre. Von L. F. Göbelbecker, Lehrer. Mit 10 grossen Gruppenbildern und vielen Einzelillustrationen von Wilhelm Ulrich, Zeichner. Karlsruhe, Otto Nemnich. Preis 30 Pfg.

Dr. Karl Krauses Deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler, bearbeitet von Dr. Karl Nerger. Zweite verbesserte Auflage. Breslau, J. U. Kern, 1902. M. 2.50.

Lernlust, eine Comenius-Fibel, Für den zeitgemäss vereinigten Sach-, Sprach- und Schreibunterricht nach einem vollständigen Lehrgang der kombinierten Laut- und Normalwortmethode bearbeitet von L. F. Göbelbecker, Lehrer. Illustrationen von H. Leutemann, Zwanzigste Auflage. Wiesbaden, Otto Nemnich. Preis geb. 50 Pfg.

Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts auf neuen Bahnen begründet und den kleinen Anfängern gewidmet von L. F. Göbelbecker. Dritte Auflage. Wiesbaden, Otto Nemnich. Preis geb. 75 Pfg.

Deutsche Stillehre. Von Im. Kammerer, Oberlehrer am Evang. Töchterinstitut zu Stuttgart. Stuttgart, Hobbing & Büchle, 1903. M. 1.80.

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Von Dr. Julius Goebel, Professor der deutschen Philologie und Literatur an der Stanford Universität, Kalifornien. Herausgegeben vom Alldutschen Verband. München, J. F. Lehmann, 1904.

The Elements of Analytical Geometry by Percy F. Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in the Sheffield Scientific School, Yale University, and Arthur Sullivan Gale, Ph. D., Instructor in Mathematics in Yale University. Ginn & Co., Boston. Price \$2.15.

Syllabus of Continental European History from the Fall of Rome to 1870 by Oliver Huntington Richardson, Assistant Professor of History, Yale University, in collaboration with Guy Stanton Ford and Edward Lewis Durfee, Instructors in History, Yale University. Boston, Ginn & Co. Price 85 cents.

Aus deutschen Landen von M. Meissner, Verfasserin von Aus meiner Welt, Lehrerin der deutschen Sprache und Literatur in Dresden. Edited, with vocabulary, by Josefa Schrakamp. New York, Henry Holt & Co., 1904.

How To Keep Well. A text-book of physiology and hygiene for the lower grades of schools by Albert F. Blaisdell, M. D. Revised Edition. Ginn & Co., Boston. Price 55 cts.

Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes von Dr. David Müller, vormals Professor am Polytechnikum in Karlsruhe. Dreizehnte, verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Franz Vahlen, Berlin, 1904. M. 2.50.

Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Professor Dr. Friedrich Junge. Vierte, verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange. Franz Vahlen, Berlin, 1904. M. 1.40.

Geschichten aus der Tonne von Theodor Storm. Edited with introduction, notes, vocabulary and exercises for conversation and composition by Frank Vogel, Professor of Modern Languages in the Massachusetts Institute of Technology. Boston, D. C. Heath & Co., 1905.

Pädagogik und Hygiene. Schul- und Volksgesundheitspflege in der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers, von Johannes Berninger. Leopold Voss, Hamburg und Leipzig, 1904. M. 1.20.